
تنمية
التفكير الفلسفي
دراسة تربوية
دكتور
محمد سعيد أحمد زيدان
كلية التربية ـ جامعة حلوان
تقديم
أ.د./ محمود أبوزيد إبراهيم
كلية التربية-جامعة عين شمس
الناشر
سفير
الطبعة الأولى
١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م

اهـــــــداء2004

د.محمود أبو زيد
جامعة عين شمس

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ يُؤتِي الحِكمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤتَ الحِكمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْراً كَثِيراً وَمَا يَذّكّرُ إلا أُولُوا الألبَابِ ﴾

صدق الله العظيم

سورة البقرة/الآية : ٢٦٩

شكر وتقدير

إلى...

أولاً ــ لجنة الإشراف

أ. د./ **أحمد حسين اللقانى**.. أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس.

أ. د./ **محمود أبو زيد إبراهيم**.. أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس.

ثانيًا ــ لجنة المناقشة التى أجازت هذه الرسالة (دكتوراه الفلسفة فى التربية) مع التوصية بالطبع على نفقة الجامعة وتبادلها مع الجامعات الأخرى.. فى ٢٤ من رمضان سنة ١٤١٤هـ الموافق ٦ من مارس سنة ١٩٩٤م.

أ.د./ **محمد عاطف العراقى**.. أستاذ الفلسفة بكلية الآداب جامعة القاهرة.

أ. د./ **فارعة حسن محمد**.. أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس.

أ. د./ **محمود أبو زيد إبراهيم**.. أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس.

ثالثًا ــ كل من ساهم فى إتمام هذا البحث، بقول أو فعل، بطريق مباشر أو غير مباشر.

الفهرس

الموضـــوع	الصفحة
تقديم بقلم الأستاذ الدكتور/ محمود أبو زيد إبراهيم	١٣
الفصل الأول	
مشكلة البحث، حدودها، خطة بحثها	١٥
● مقدمة البحث .	١٦
● مشكلة البحث .	٢٣
● تساؤلات البحث .	٢٤
● مسلمات البحث .	٢٤
● حدود البحث .	٢٥
● أهداف البحث .	٢٥
● أهمية البحث .	٢٥
● فروض البحث .	٢٦
● منهج البحث .	٢٧
● أدوات البحث .	٢٧
● خطة البحث .	٢٧
● مصطلحات البحث .	٢٩
الفصل الثانى	
البحوث والدراسات السابقة	٣١
أولاً: دراسات أجريت لتنمية التفكير فى المواد الفلسفية .	٣٢
أ ــ الفلسفة .	٣٢
ب ــ المنطق .	٣٦
جـ ــ الأسلوب العلمى .	٣٨
تعليق الباحث .	٤٠
ثانيًا : دراسات أجريت فى مجال المواد الفلسفية وأساليب تطويرها .	٤١
أ - الفلسفة.	٤١

الموضـوع	الصفحة
ب - المنطق.	٥٦
جـ - الاجتماع.	٥٧
د - التربية الوطنية.	٥٩
تعليق الباحث.	٦٠
ثالثًا : دراسات أجريت فى مواد دراسية مختلفة.	٦٢
تعليق الباحث.	٦٤
رابعًا: تعليق عام على البحوث والدراسات السابقة.	٦٥
خامسًا : ملخص جدولى للبحوث والدراسات السابقة.	٦٥
الفصل الثالث	
التفكير الفلسفى	٦٩
أولاً : التفكير.	٧٠
ثانيـًا : أنماط التفكير الإنسانى.	٧٤
ثالـثًا : التفكير الفلسفى.	٧٦
رابعـًا : التفكير الفلسفى وأنماط التفكير الإنسانى.	٨٦
خامسًا : استنتاجات.	١٠٦
الفصل الرابع	
مادة الفلسفة فى المدرسة الثانوية	
بين التفكير الفلسفى وتعليم الفلسفة	١٠٩
أولاً: مادة الفلسفة بين التفكير الفلسفى وتعليم الفلسفة.	١١٠
١ - منزلة التفكير الفلسفى فى المجتمع المصرى.	١١٠
٢ - تاريخ تدريس مادة الفلسفة فى المدرسة الثانوية العامة.	١١١
٣ - تطوير منهج الفلسفة بالمدرسة الثانوية.	١١٣
٤ - الأهمية التربوية للفلسفة كمادة دراسية.	١١٩
٥ - أهداف تدريس مادة الفلسفة.	١٢١
٦ - تفكير فلسفى أم تعليم فلسفة بالمرحلة الثانوية؟.	١٢٢

الموضـــوع	الصفحة
٧ - معوقات تنمية التفكير الفلسفى بالمرحلة الثانوية.	١٢٥
٨ - تنمية التفكير الفلسفى . . كيف؟.	١٢٩
٩ - المرحلة الدراسية المناسبة لتدريس مادة الفلسفة.	١٤٠
ثانيًا : التفكير الفلسفى وتنمية الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.	١٤١
ثالثًا: التفكير الفلسفى والوعى بمشكلات الإنسان.	١٤٣
الفصل الخامس	
الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى وبناء أدوات البحث	١٤٥
أولاً: كتاب الفلسفة الحالى "الفلسفة ومشكلات الإنسان" . . دراسة تقويمية.	١٤٦
ثانيًا : الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى.	١٥٦
١ - تحديد الهدف من الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور.	١٥٦
٢ - تحديد مهارات الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور.	١٥٦
٣ - اختيار أهداف ومحتوى الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور.	١٥٦
٤ - توزيع مقترح لوحدات الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور.	١٥٧
٥ - الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى صورته النهائية.	١٦١
ثالثـًا: بناء الوحدتين المقترحتين - للتجريب - من منهج الفلسفة المطور.	١٦٢
رابعًا: بناء أدوات البحث المستخدمة وهى :	١٦٤
١ - اختبار التفكير الفلسفى "اختبار مواقف".	١٦٤
٢ - مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان.	١٧٢
٣ - مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.	١٧٩
الفصل السادس	
الدراسة الميدانية ونتائجها	١٨٩
أولاً: الهدف من التجربة الأساسية للبحث.	١٩٠
ثانيًا: عينة البحث.	١٩١

الموضوع	الصفحة
● اختيار عينة البحث.	
● التطبيق القبلى لأدوات البحث على أفراد العينة.	
● تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.	
ثالثًا: إجراءات التجربة الأساسية.	١٩٢
(أ) تحديد المتغيرات وضبطها.	١٩٣
(ب) تدريس الوحدتين الدراسيتين المقترحتين.	١٩٥
(جـ) التطبيق البعدى لأدوات البحث على المجموعتين.	١٩٦
(د) تصحيح أدوات البحث وتفريغ البيانات.	١٩٧
(هـ) الأسلوب الإحصائى المستخدم.	١٩٨
(و) المشكلات التى واجهت الباحث قبل إجراء التجربة وأثناءها.	١٩٩
رابعًا: نتائج البحث وتفسيرها.	٢٠٠
(١) عرض النتائج الخاصة بأداء طالبات المجموعتين على اختبار التفكير الفلسفى.	٢٠٠
(٢) عرض النتائج الخاصة بأداء طالبات المجموعتين على مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان.	٢٠١
(٣) عرض النتائج الخاصة بأداء طالبات المجموعتين على مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.	٢٠٢
(٤) نتائج إضافية.	٢٠٣
● ملخص عام لنتائج البحث وتفسيرها.	٢٠٦
الفصل السابع	
ملخص البحث وتوصياته والبحوث المقترحة	٢١١
أولاً: ملخص البحث.	٢١٢
ثانيًا: التوصيات.	٢١٣
ثالثًا: البحوث المقترحة.	٢١٥
رابعًا: خاتمة البحث.	٢١٥

الموضوع	الصفحة
الملاحق	٢١٧
١ ـ الوحدة المقترحة (١): أهمية أسلوب التفكير الفلسفى فى تطوير المجتمع المصرى.	٢١٨
الوحدة المقترحة (٢): مشكلة الشك واليقين.	٢٥٥
٢ ـ اختبار التفكير الفلسفى "اختبار مواقف".	٢٧٧
٣ ـ مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان.	٢٨٩
٤ ـ مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.	٢٩٥
٥ ـ استبيان عن دور كتاب "الفلسفة ومشكلات الإنسان" للصف الثالث الثانوى أدبى فى تنمية التفكير الفلسفى.	٢٩٩
٦ ـ مفتاح التصحيح لاختبار التفكير الفلسفى.	٣٠٠
٧ ـ مفتاح التصحيح لمقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان.	٣٠١
٨ ـ أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.	٣٠٥
المراجع	٣٠٧
أولاً: المراجع باللغة العربية.	٣٠٧
ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية.	٣١٥

تقديم

بقلم
أ . د . محمود أبو زيد إبراهيم
أستاذ المناهج بكلية التربية ـ جامعة عين شمس
عميد كلية التربية النوعية ببنها السابق

يُعَابُ على التعليم المدرسى أنه تمسك تاريخيًا ـ وحتى اليوم ـ بجملة من الطرق التقليدية التى جعلت منه تعليمًا خطابيًا يعمل فى إطار ثقافة لفظية لا تساعد على التفكير والإبداع؛ لأنها فى جملتها أفكار معزولة عن حركة الحياة المتجددة، وبعيدة عن التطور اليومى للمجتمع، وعن اهتمامات الناس، إنها لا تواكب الحدث اليومى ولا تقدم الحلول الفورية التى تفسر هذا الحدث.

وبرغم ما نادت به التربية الحديثة من مبادئ جديدة، تؤكد على أهمية الخبرة فى التعليم، والتعليم من خلال اللعب والنشاط، والعمل فى جماعة، وديمقراطية المناخ التعليمى، إلا أن الطرق التقليدية لا تزال حاضرة ومعوقة لأى تطور حقيقى فى التعليم.

ولكن التعليم الموازى ـ أو مدرسة المجتمع ـ الذى يعمل خارج نطاق التعليم المدرسى يتخذ من البيئة المحيطة بكل صورها مجالاً للتعليم فى صيغة وبرامجه وطرائقه. وفى هذا المجال الأخير دخلت أساليب متنوعة تتناسب مع طبيعة البرامج والأنشطة الذى يقدمها هذا النوع من التعليم. كما تتناسب ونوعيات الدارسين ومطالبهم وأهدافهم.

والأساس الذى تقوم عليه طرق التعليم فى هذا المجال هو معالجة المشكلات التى يواجهها الدارس أو المتعلم الجديد، حيث إن مدخل حل المشكلات يركز الخبرة التعليمية على مشكلات الحياة اليومية للمتعلم لإقناعه بأن المعرفة التى يكتسبها لها أهمية وفائدة فورية.

كما أن للمناقشة الجماعية والتفكير الناقد أهمية كبيرة.

وتعتبر طريقة الحوار وتبادل الخبرات والتفاعل المشترك بين المتعلم والمعلم من الطرق المثلى لتحقيق الأهداف المتوخاه من التعليم الموازى؛ ذلك أن التعليم عن طريق الحوار يؤدى إلى استكشاف القدرات، ويعيد تنظيم الخبرة فى قالب اجتماعى، يساعد على حل المشكلات التى تواجه الفرد والجماعة، وبالتالى تؤدى إلى تنمية التفكير الناقد، الذى يسهم بدوره فى تطوير الحياة الاجتماعية بصورة شاملة، ويخلق وعيًا مشتركًا، ويحفز الأفراد إلى مزيد من التعليم والخلق والإبداع، ويحد من التعليم الشكلى الذى محوره المعلم، والذى يفترض فى الدارس الجهل

المطلق.

وطرق التدريس فى هذا الكتاب تعتمد على تنشيط الدارس وحثه على التفكير فى المشكلة وتفهمها ثم العمل على حلها. ولهذا السبب فإن فصول الدراسة التقليدية تتحول فى هذه المشروعات إلى ورشة عمل وقاعة حوار ونقاش، يشترك فيها الدارسون جميعًا، بحيث يعبر كل منهم عن آرائه وخبراته، ويُستحث للملاحظة والتفكير، إلى جانب تعلم مهارات الاتصال.

إن قادة الأمم ومصلحيها لا يقودون بمقدار ما تعى أذهانهم من حقائق الكيمياء والتاريخ، وإنما هم قادة ومصلحون؛ لأنهم ذو عقول فعالة، تجد لكل معضلة مخرجًا من خلال التفكير الفلسفى.

ولذلك فإن تنمية التفكير الفلسفى ضرورة حتمية لطالب المرحلة الثانوية، لتدريبه على التفكير والقدرة على الجدل العقلى والمناقشة والحوار الديمقراطى متجاوزين فى ذلك تلقين الطالب معارف وآراء فلسفية. فالفلسفة وجهات نظر مختلفة قابلة للنقد، والخروج من هذه الدراسة بالروح الفلسفية وبالدافع الدائم الظامئ للحق ليس بالأمر الذى يمكن تحقيقه بسرعة.

إننا إذا اتبعنا سبيل التفكير الفلسفى فسنبعد كل البعد عن الاهتمام بكم المعرفة الذى سيحفظه الطالب، فالفلسفة ليست مجرد مذاهب واتجاهات مختلفة ولكنها بالدرجة الأولى طريقة للتفكير، واتجاه فى مواجهة المشكلات المختلفة من خلال اكتساب الطالب مهارات التفكير الفلسفى.

وفى ضوء هذا إذا أردنا أن يتعلم طلابنا الفلسفة كطريقة فى التفكير، فإن علينا كمعلمين أن نكون قدوة حسنة فى أن نتحرك بقوة الفيلسوف، ونتتبع أجزاء مهمة من حياته الاجتماعية مع الطلاب، وبهذا يمكن تعزيز عملية الاقتداء بعملية التدريب. كما ينبغى علينا أن ندرك أنه لا تنمية لمهارات التفكير الفلسفى لدى الطلاب بدون استخدام طريقة الحوار؛ وذلك لأن الفكر يتطور بالحوار.

ويسرنى أن أسجل للدكتور محمد سعيد زيدان اقتحامه لهذا الموضوع بالغ الأهمية، وتمكنه من تناوله بإحاطة واقتدار.

هذا كتاب ممتاز لباحث عربى جاد؛ لأنه يقدم رؤية جديدة فى مجال مناهج وطرق تدريس الفلسفة.. وفى نفس الوقت فإن الباحث صاحب هذه الرؤية، يتسم بالعمق والأمانة والصدق، والدأب الشديد للدفاع عن وجهة نظره، مع مقدرة على احترام الرؤى الأخرى.. وهو ما يستحق أن يكون أمام القارئ المصرى والعربى، لكى يمارس الحوار والنقد من أجل مستقبل أفضل لمصرنا العزيزة.

أ. د. محمود أبو زيد إبراهيم

الفصل الأول

مشكلة البحث، حدودها، خطة بحثها

- مقدمة البحث
- مشكلة البحث
- تساؤلات البحث
- مسلمات البحث
- حدود البحث
- أهداف البحث
- أهمية البحث
- فروض البحث
- منهج البحث
- أدوات البحث
- خطة البحث
- مصطلحات البحث

مقدمة البحث

كان ولايزال نمط تفكير الشعوب يعكس حجم نصيبها من التحضر أو التخلف!.. فلا فرق بين العالم الأول والعالم الثالث إلا فى نمط التفكير.

إن السبيل إلى التقدم ومواكبة العصر ومعايشته والمشاركة فيه تتوقف على نمط التفكير السديد، لأن العصر المقبل هو عصر التفكير، خاصة أن أحد معايير التقدم والعصرية هو قدرة الشعوب على التفكير.

إن أهمية التفكير تعدل أهمية الإنسان وحضارته. وفى ضوء هذا يقرر جوزيف جاسترو[١]: "أن الإنسان بطبيعته مفكر، يولد ولديه بذرة التفكير، فى صورة ذلك العقل القادر على التفكير المنطقى. ولكن العقل على الصورة التى يستخدم بها اليوم ظل ردحًا من الزمن فى طريق التكون. وبتنمية الإنسان ميله إلى التفكير ارتقى إلى مستواه الراهن. فقوة الفكر هى التى خلقت الحضارة والمدنية".

ويضيف جاسترو مقررًا: "نحن لا نعيش لنفكر بل نفكر لنعيش. وعن طريق الفكر نعيش حياة أوفر خصبًا، وأرحب أفقًا، وأعمق (معنى) وأغنى" فضيلة وأرسخ يقينًا وأقوم عدلاً.

"إن الثروة الحقيقية لأية أمة فى مدى قدرة بنيها على التفكير السليم، وعدد من يمكن أن يقال عنهم بحق من بين مواطنيها إنهم مفكرون ذوو تفكير سديد".

"وفريضة التفكير فى القرآن الكريم تشمل العقل الإنسانى، بكل ما احتواه من وظائف بجميع خصائصها ومدلولاتها. فهو يخاطب العقل الوازع والعقل المدرك والعقل الحكيم والعقل الرشيد، ولا يذكر العقل عرضًا مقتضبًا بل يذكره مقصودًا مفصلاً على نحو لا نظير له فى كتاب من كتب الأديان"[٢].

"وإذا كنا نجد كثيرًا من الانتقادات توجه إلى العقل، فإن العقل هو الذى يصحح نفسه بتمرده على نفسه. نعم، العقل يصحح العقل، إذ لا يقوم اللامعقول بتصحيح المعقول. إن هذا العقل يتميز باتساع النطاق والتنوع والخصب والعمق، وهذه الميزات تسمح تمامًا للعقل بتعديل مساره، إذا

(١) جوزيف جاسترو: التفكير السديد. تعريب نظمى لوقا. (القاهرة: مؤسسة الخانجى، الطبعة الأولى، يوليه ١٩٥٨) ص ٢٣٩، ٢٤٢، ٢٦٣.

(٢) عباس محمود العقاد: التفكير فريضة إسلامية. (القاهرة: دار الهلال، ١٩٨٨) ص ٧.

أحس أنه انحرف عما ينبغى أن يكون عليه التفكير العقلى "[١].

"لا تلوموا العقل أيها القوم، بل انظروا إلى المهام التى أنجزها والمهام التى ما زالت أمامه، والتى تتجدد يومًا بعد يوم. ويقينى أنه سيقوم بإنجازها، إذ إن تاريخ الفكر الإنسانى والفلسفى منه على وجه الخصوص، يعد تاريخًا للعقل إلى حد كبير جدًا"[٢].

والملاحظ على أسلوب التفكير السائد - لدى الكثير من الأفراد - فى المجتمع المصرى أن مساحة الإنفعال تجور على مساحة العقلانية، وتكون النتيجة تغييب العقل والفهم والحوار.

والسؤال الآن : ألا من وقفة تأمل لأسلوب تفكيرنا؟!!.. تلك ضرورة تفرضها حتمية السفر إلى المستقبل، وإلا تخلفنا عن قطار مواكبة العصر ومعايشته والمشاركة فيه، ووقفنا على رصيف الانتظار نتسول الاحترام.

"إن الذين يؤمنون بالدور التربوى لبناء جيل المستقبل يدركون حقًا أهمية مثل هذا الموضوع، إذ ما فائدة التعليم الذى يقوم على منهجية التلقين البغيضة، التى ألفناها؟ ولعل هذه تكون واحدة من علل بناء ما نشهده من أجيال مأزومة، تعجز عن المحاكمة العقلية الواعية لدى مجابهة مشكلات الحياة. أوليس الدكتور زكى نجيب محمود على حق، إذ يعزو قصورنا نحن أمة العرب إلى عجز الجهاز التعليمى فى تشكيل الفرد الذى ننشده؟ إنه يرى فى هذا الجهاز موضع الداء مما نعانيه من قصور وعجز وضعف، يتجلى فى ضعف قدراتنا الإبتكارية أو فى انعدامها. فإذا كنا قانعين حقًا بضعف جهازنا التربوى، وكنا صادقين حقًا فى محاولة السعى لتطوير هذا الجهاز فإن السؤال الذى يواجهنا هو : من أين نبدأ؟ "[٣].

يرى ألين كولينز[٤] ALLAN COLLINS "أن هدف التربية ينبغى أن يكون دائمًا ثنائيًا، وذلك لتعليم نوعية معينة من المعرفة، ولتعليم المهارات الضرورية لتطبيق هذه المعرفة على المشكلات أو المواقف الجديدة. وهذان الهدفان المزدوجان ربما يتم تحقيقهما بصورة أكثر نجاحًا عن

(١) محمد عاطف العراقى : ثورة العقل فى الفلسفة العربية. (القاهرة : دار المعارف، الطبعة الثانية، ١٩٧٥) ص ٣٤.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٤.

(٣) إدوارد دى بونو : تعليم التفكير، ترجمة : عادل عبد الكريم ياسين، إياد أحمد ملحم، توفيق أحمد العمرى. (الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمى، الطبعة الأولى، ١٩٨٩) من مقدمة المترجم ص ١٢.

(4) COLLINS, ALLAN "Processes in Acquiring Knowledge" in Schooling and the Acqusiton of Knowledge. (ed.) Richard C. Anderson, Rand J. Spiro and William E. Montague (New York: John Wiley & Sons Press, 1977) P. 339.

طريق ما يسمى عادة بالطريقة السقراطية* فى التدريس".

ويرى سعيد إسماعيل على[1]: "أن التعليم الحق يتحقق من خلال الصورة المناقضة للتعليم البنكى ألا وهى "التعليم الحوارى" ذلك الذى يولد من خلال مواجهة المشكلات ويقوم على الجدل والنقاش وتبادل الرأى والحوار".

ويؤكد أحمد اللقانى[2] على "أن مفهوم التربية المستمرة يشير إلى أن العالم يعيش عصراً جديداً هو عصر التفكير المستقبلى الذى يستهدف نزع الشكلية عن المناهج، ومراجعة بنيتها بحيث تكون أقدر على إعداد مواطن قادر على ممارسة الحياة فى مستقبل لا نستطيع أن نتصور أبعاده".

ويتفق الباحث مع دى بونو[3] فى "أن يكون تعليم التفكير موضوعًا لمقرر أساسى بين الموضوعات المدرسية، إذ سيطور هذا المقرر عقل المعلم وعقل المتعلم بما يقود إلى تطوير مجتمعى، ذلك لأن هذا يقود إلى بناء عقلى ومنهجى، طالما افتقرت إليه الأمم المتخلفة".

"ومن الأسف فإن نمط التعليم الذى يقدم فى مدارسنا لا يساعدنا بأى حال من الأحوال على تحرير طاقات طلابنا، وإنما على العكس من ذلك، يسهم فى تشكيل أجيال تألف الخنوع وتتعود على الاستكانة، تميل إلى السلبية ويعشش الخوف فى جوانحها، والتعليم ينتج كل هذه النتائج لأنه تعليم "بنكى" لأننا لا نستهدف منه سوى السيطرة على عقول الطلاب بجعلها بنوكًا نخزن فيها ودائعنا المصرفية من أجل استلابهم"[4].

"ولا يمكن لعملية التربية والتعليم أن تثمر وتؤتى أكلها ما لم تعمل على توجيه التلاميذ نحو

---

* لقد درجت المؤلفات التربوية - سواء الأجنبية أو العربية - فى مجال المناهج وطرق التدريس على تسمية الطريقة الحوارية بالطريقة السقراطية، نسبة إلى سقراط. ولكن يرى الباحث أن هذه الطريقة قد ترجع فى الأصل إلى أبى الأنبياء الخليل إبراهيم عليه السلام الذى يوافق مولده سنة ١٩٩٦ ق.م - كما ترى موسوعة وستمنستر. وانظر فى قصة إبراهيم حيث حاور وتلطف فى القول وهكذا الحكمة مع الخصم العنيد. فالطريقة الحوارية واضحة تمامًا فى أسلوب إبراهيم عليه السلام مع أبيه آزر، ومع قومه الذين يعبدون الأوثان، وكذلك مع ربه لمعرفة كيف يحيى الموتى، وفى مناظرته للنمرود الذى ادعى لنفسه الربوبية. والحق أن قصة إبراهيم فى القرآن الكريم تصويرية وتعليمية للناس، حيث كان أسلوبه هو أسلوب تجاهل العارف، لغرض هداية من لا يعرف . . راجع : محمد سعيد أحمد أحمد زيدان : "أثر الطريقة السقراطية على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى فى الفلسفة". (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة طنطا، ١٩٨٨) ص ص ٨٠ - ٩٣.

(١) سعيد إسماعيل على: محنة التعليم فى مصر. (القاهرة : كتاب الأهالى، العدد الرابع، نوفمبر ١٩٨٤،) ص ٩٢.

(٢) أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق. (القاهرة : عالم الكتب، الطبعة الثالثة، ١٩٨٩) ص ٤٣٩.

(٣) إدوارد دى بونو : تعليم التفكير. (مرجع سابق) ص ١٤.

(٤) سعيد إسماعيل على : محنة التعليم فى مصر. (مرجع سابق) ص ٩٠.

حرية التفكير وممارسة النقد، وهى لا يمكن أن تنجح فى ذلك ما لم يتوفر مثل هذا المناخ للمعلم نفسه أولاً، والمسألة لا ينبغى أن تقف عند هذا الحد من الكلام والتغنى بقيمة الحرية وأهمية النقد وتدبيج المقالات ضد الاستبداد، ولكن من الضرورى تجاوز هذا الحد إلى ممارسة"(١).

"إن تطوير المناهج هو موضوع الساعة وموضوع كل ساعة فالكلام عنه لا ينتهى والحديث فيه لا ينقطع، وكلما اشتدت بنا الأزمات وضاقت بنا السبل وتدهورت الأوضاع وساءت الأحوال ارتفعت الأصوات منادية بالتطوير .. لماذا؟ لأنه البلسم لكل الجراح والأمل فى كل تقدم ونجاح"(٢).

إن المناهج المدرسية فى إطار التعليم الثانوى العام معنية أكثر من أى وقت مضى بأمر عملية التفكير، ذلك أن إنماء القدرة على التفكير السليم يعتبر أحد الجوانب الأساسية التى يهدف إليها تطوير التعليم فى مصر*.

إن بداية التطوير المطلوب هو الاقتناع بأن التعليم المطلوب فى مجتمعنا المصرى هو التعليم الذى يتحدى قدرات الطالب، ويعلمه كيفية التفكير واكتساب المعرفة والبحث عن الحقيقة لا مجرد نقل ما هو معلوم.

وتعد المواد الفلسفية من العلوم الإنسانية التى تلعب دورًا بارزًا فى الحياة المعاصرة، حيث تهدف إلى تدريب الطلاب على التفكير العلمى السليم وعلى أسلوب الحوار البناء ومشاركتهم فى معالجة الدروس وشحذ عملية التفكير لديهم وتنمية قدراتهم على الإبداع والاعتماد على النفس، بالإضافة إلى الربط الواقعى بين ما يتعلمه الطالب فى فصله وبين متطلبات حياته اليومية(٣)، وما يحتّمه عليه غده.

وعلى الرغم من الدعوة المطروحة والتوصيات إلى تطوير المناهج حاليًا، إلا أنه من الملاحظ أن تطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية قد تم فى ضوء اجتهادات لجنة تطوير مناهج المواد الفلسفية بناء على القرار الوزارى رقم ٣٥ بتاريخ ١٨/ ٢/ ١٩٨٧م. لقد جاءت عملية التطوير دون أدنى

---

(١) سعيد إسماعيل على : إنهم يخربون التعليم. (القاهرة: كتاب الأهالى، العدد التاسع، يناير ١٩٨٦) ص ٩٥.

(٢) حلمى أحمد الوكيل : تطوير المناهج. (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، ١٩٩١) ص ٧.

* للمزيد من التفاصيل راجع :

- أحمد فتحى سرور : تطوير التعليم فى مصر. (القاهرة : مطابع الأهرام التجارية، الطبعة الثانية، ١٩٨٩).

- وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم .. نظرة إلى المستقبل. (القاهرة : مطابع روز اليوسف الجديدة، ١٩٩٢).

(٣) وزارة التربية والتعليم : توجيهات فى المواد الفلسفية والتربية الوطنية، مكتب مستشار الفلسفة والتربية، ١٩٩٠، ص ص ٢، ٣.

محاولة للاستفادة من الدراسات العلمية التربوية* التى تمت فى هذا المجال، ودون اتساق واضح بين أهداف تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية ومحتوى المنهج المقرر.

وفى تقرير للباحث ** عن الكتاب المدرسى الحالى "الفلسفة ومشكلات الإنسان للصف الثالث الثانوى أدبى"، أوضح فيه أن الكتاب بما يحمله من عيوب ومآخذ لا يحقق الأهداف المرجوة من تدريس مادة الفلسفة".

"وانطلاقًا من أن الفلسفة مادة وطريقة معًا، فإن إكساب الطالب طريقة التفكير الفلسفى يُعد أمرًا جوهريًا كى يتفهم لغة الفلسفة وأهدافها، وكى يسلك بهذه الطريقة من التفكير فى حياته"[1].

إن تنمية التفكير الفلسفى هو أحد المقاصد الرئيسية التى نتوخى تحقيقها من وراء تدريس مادة الفلسفة، ذلك لأنه ضرورة لكل مواطن فى عالمنا الحديث. كما أن شيوع التفكير الفلسفى بين أفراد مجتمع ما، يعنى تقدم هذا المجتمع ورقيه.

"ويعلمنا تدريس الفلسفة وتاريخ الأفكار كيف عملت عقول الرجال، كما قد نستخلص بعض المبادئ الأساسية للتفكير. وأما القول بأن موضوعات مثل الفلسفة، هى موضوعات "تدور حول" التفكير، فذلك لا يعنى أنها تُعَلِّم التفكير"[2]. فهو قول مردود عليه بالسؤال الآتى: هل من المعقول أن يتعلم طالب المرحلة الثانوية مادة الفلسفة دون أن يتدرب على ممارسة مهارات التفكير الفلسفى ؟!!

فى يقين الباحث، أن تطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية دون أن تصاحبه إجراءات ووسائل من شأنها أن تنمى التفكير الفلسفى لدى الطلاب، يعتبر غير ذى قيمة كبيرة. وعليه فإنه يجب اعتبار تنمية مهارات التفكير الفلسفى لدى الطلاب أحد المعايير الرئيسية للحكم على صلاحية أى تطوير لمنهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية.

والواقع أن الفكر الفلسفى هو طريقنا إلى معرفة أنفسنا وعالمنا، أنه وعى لتفهم ماضينا وبحث حاضرنا وتوجيه مستقبلنا. ومنذ بداية الكون والفلاسفة يبحثون ويتساءلون، يناقضون أفكارًا سابقة ويأتون بجديدة. فالفكر الفلسفى لا يعرف مكانًا أو زمانًا، ولا يفقد أهميته بكثرة تساؤلاته

* للمزيد من التفاصيل راجع: الفصل الثانى من الرسالة "البحوث والدراسات السابقة".

** راجع: محمد سعيد أحمد أحمد زيدان: الكتاب المدرسى "الفلسفة ومشكلات الإنسان للصف الثالث الثانوى أدبى".. دراسة تقويمية. تقرير مقدم فى مسابقة الوزارة حول تطوير التعليم، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م.

(١) سعاد محمد فتحى محمود: "مقرر مقترح فى الفلسفة للقسم الأدبى من المرحلة الثانوية". (رسالة ماجستير غيرمنشورة، كلية البنات - جامعة عين شمس، ١٩٧٩) ص ١١٤.

(٢) إدوارد دى بونو: تعليم التفكير. (مرجع سابق) ص ١٣٦.

ومناهجه أو باختلاف عصوره وأزمانه. ويمكننا القول أن الفكر الفلسفى هو أعلى أنواع الموسيقى حيث يصل بنا إلى أعمق أنواع المعرفة[١].

التفكير الفلسفى إذن لا يعلمنا كيف نفكر فحسب، بل أيضًا كيف نحيا، وبذلك لم تعد الفلسفة تحليقًا فى مجردات، بل مواجهة لقضايا ومشكلات تقابل الطلاب فى الحياة الاجتماعية.

إن تطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية فى ضوء التفكير الفلسفى، قد تكون ضرورة لها قيمتها فى إصلاح واقع تدريس الفلسفة اليوم . . وهو الواقع الذى ينطق بقصور فى أداء معلم الفلسفة، وبالتالى عدم تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس الفلسفة*.

ولذا يقترح رجب مختار[٢] ضرورة تركيز منهج الفلسفة على بعض المواقف العملية التى تساعد الطلاب على تنمية بعض المهارات العملية بما يتفق وطبيعة الدراسة الفلسفية مثل مهارة الحوار والجدل والنقاش والاستماع وممارسة النقد وتقبله واتساع الصدر له، وعدم التعصب، واحترام حق الغير فى التفكير، وإبداء الرأى، والتعود على النظرة الشاملة، واحترام رأى الأغلبية، وتكوين رأى شخصى وموقف مستقل، وممارسة مهارات التفكير الفلسفى مثل التحليل والنقد والتفسير والتوضيح والتعميم. وذلك من خلال المناقشات والندوات والمسرحيات وغير ذلك من نشاط" .

وقد أدرك الباحث - ولا يزال - من خلال متابعته لطلاب المرحلة الثانوية أثناء قيامه بتدريس مادة الفلسفة لمدة أربعة عشر سنة بهذه المرحلة - أن اتجاه بعض الطلاب نحو مادة الفلسفة سالب، عن اعتقاد خاطئ منهم بأن دراسة الفلسفة "تفسد العقول" . وقد ترتب على ذلك أن الفلسفة بالنسبة للطالب لا تتعدى أن تكون سوى مقرر دراسى مطلوب تأدية الامتحان فيه، وما يكاد

---

(١) نوال الصراف الصايغ : المرجع فى الفكر الفلسفى. (القاهرة : دار الفكر العربى، ١٩٨٣) المقدمة.

* للمزيد من التفاصيل انظر على سبيل المثال :

- محمود أبو زيد إبراهيم : "جدوى الفلسفة - كمادة دراسية - فى تحقيق وظيفة المدرسة الثانوية العامة". (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٧٨).

- صافيناز أحمد عفيفى: "تقويم طرق تدريس الفلسفة فى المرحلة الثانوية". (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات - جامعة عين شمس، ١٩٨٢).

- عاصم السيد محمد إسماعيل: "دراسة تقويمية لبعض أشكال أداء معلم الفلسفة بالمرحلة الثانوية:". (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة المنصورة، ١٩٨٢).

- سعاد محمد فتحى محمود : "برنامج لتنظيم موقف تعلم الفلسفة لزيادة فاعلية تدريسها فى المرحلة الثانوية". (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات - جامعة عين شمس، ١٩٨٦) ص ص ٤٥٧، ٤٥٨.

(٢) رجب مختار محمد عطية : "دراسة تحليلية لمقرر الفلسفة بالمرحلة الثانوية العامة بليبيا". (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٧٦) ص ٢٣٦.

الطالب ينتهى من دراسته حتى يضع كتاب الفلسفة فى مكانه ولسان حاله يقول "جهل على جهل".

"إن الفلسفة فى حياتنا اليومية حقيقة واقعة، نمتصها ونتنفسها مما يدور حولنا - الفلسفة موجودة من أجل وعى الإنسان على هذه الأرض فى هذه الحياة"(١).

وإذا كانت الفلسفة هى مناط الوعى "فليس هناك فلسفة بغير تفلسف، أعنى بغير مشاركة فى مسائلها، وتجربة حية لمشكلاتها. صحيح أن هناك عددًا لا حصر له من الحقائق الفلسفية التى يستطيع الإنسان أن يتعلمها من تاريخ الفلسفة. وصحيح أيضًا أن تاريخ الفلسفة لا غنى عنه لكل من يريد أن يتفلسف. غير أن الاقتصار على ترديد آراء الفلاسفة - كما يقول "كانط" فى عبارته الجميلة فى نهاية "نقد العقل الخالص" - يحيل الإنسان إلى نسخة من الجبس تكتفى بالترديد وتعجز عن الإضافة والإبداع"(٢).

"والحقيقة هى أنه كلما تأكدت حقيقة أن الطلاب مجرد مخازن للمعلومات كلما قل وعيهم بالعالم المنوط بهم تغييره، فقبولهم لهذا الدور السلبى المفروض عليهم يعنى بالضرورة تأقلمهم المستمر مع الواقع المفروض عليهم والمعرفة المبتسرة التى أريد لها أن تملأ عقولهم، ومن هنا يتضح أن مهمة التعليم البنكى تتركز فى تقليل القدرة الإبداعية عند الطلاب أو إلغائها تمامًا من أجل خدمة أغراض القاهرين الذين لا يرغبون فى أن يصبح العالم مكشوفًا لهؤلاء أو أن يصبح موضوعًا للتغيير، فالقاهرون يتصرفون بغرائزهم ضد أى محاولة فى التعليم تستهدف تنمية الملكة النقدية وترفض النظرة الجزئية لحقائق العالم"(٣).

ويؤكد كانط أن مهمة معلم الفلسفة لا تنحصر فى تعليم تلاميذه بعض الأفكار الفلسفية ولكنه يهتم بدرجة أعلى بتعليمهم كيف يفكرون(٤). ذلك أن الفكر الفلسفى يهتم بالسؤال: كيف نفكر؟ لا فقط بماذا نفكر؟.

وفى ضوء هذا يقرر توملين(٥) TOMLIN : "لن تتعلم منى الفلسفة، ولكن القضية كيف تتفلسف؟ فالفلسفة ليست أفكارًا ألقنها، أو أكررها عليك، بل كيف تفكر؟. فلتفكروا لأنفسكم،

---

(١) سامح كريم : الفلسفة فى حياة رجل الشارع، جريدة الأهرام. (العدد ٣٧٨٨٠ فى ٢٤/٨/ ١٩٩٠) ص ١٢.

(٢) عبد الغفار مكاوى : مدرسة الحكمة. (القاهرة : دار الكاتب العربى للطباعة والنشر، ١٩٦٧) ص ١١.

(٣) باولو فرايرى: تعليم المقهورين، ترجمه وقدم له يوسف نور عوض.(بيروت: دار القلم، الطبعة الأولى، ١٩٨٠) ص٥٣.

(٤) نقلاً عن : سعيد إسماعيل على : تدريس المواد الفلسفية. (القاهرة : عالم الكتب، ١٩٧٢) ص ١٠٦.

(5) EMMET, E. R. "Learning to Philsosphize. (New York : Penguin Books, 1984) p. 19.

ولتبحثوا عن الحقيقة، ولتعتمدوا على أنفسكم".

على ضوء هذا، قد يكتسب تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية أهمية جديدة، ولا يعود مجرد سرد للأفكار والنظريات الفلسفية، بل قد يصبح التمرس والتدريب على مهارات التفكير الفلسفى - على الأقل - مفتاحًا لتلك العملية التى يحقق بها الإنسان انتقاله من المملكة الحيوانية إلى المملكة الإنسانية.

ويؤكد الباحث على القول إننا لو ظللنا نسير فى هذا الخط الذى نسير عليه الآن، الخط الذى يتمثل فى النظر إلى تدريس الأفكار والنظريات الفلسفية من خلال منظور تقليدى يقوم على الرواية والحكاية دون العناية بتدبرها والحكم عليها ـ إذ لا يليق بنا إطلاقًا أن نضع أنفسنا حين دراسة هذه الأفكار موضع الببغاء - لن نستطيع تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية.

وبناء على ما سبق عرضه، أدرك الباحث الحاجة إلى تطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية فى ضوء التفكير الفلسفى، بخاصة أنه لم تجر دراسة علمية تربوية متخصصة حاولت الجمع بين تعلم الفلسفة وإنماء مهارات التفكير الفلسفى من خلال مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية.

ومن هنا نشأت فكرة هذا البحث.

مشكلة البحث :

من خلال ما سبق، يمكن القول: إن منهج الفلسفة الحالى يركز على المعرفة الفلسفية، بينما يهمل اكتساب الطلاب لمهارات التفكير الفلسفى.

ويلاحظ أن ثمة شكوى من أن الفلسفة مادة جافة بسبب أنها قد تحولت إلى مجرد سرد للأفكار والنظريات الفلسفية، وقد أدى ذلك إلى ابتعاد غالبية الطلاب عن دراستها أو التخصص فيها، ذلك الابتعاد الذى أصبح ملموسًا فى مجتمعنا المصرى اليوم وفى تزايد مستمر.

ولما كان مجتمعنا يمر بمرحلة تستهدف تنمية مختلف الموارد، وعلى وجه الخصوص تنمية الموارد البشرية، فإن أى تطوير لمنهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية دون تسليح الطلاب بمهارات التفكير الفلسفى يكون قليل الأثر.

ويتطلب ذلك من معلم الفلسفة أن تتخطى جهوده النطاق الضيق الذى يقف عند سرد الأفكار والنظريات الفلسفية، وحفظ الطلاب لها، وأن يستهدف الوصول بالطلاب إلى ممارسة مهارات التفكير الفلسفى فى دراسة الفلسفة ومشكلات الإنسان وفى مواجهة مشكلات وقضايا مجتمعهم، كما يستهدف تنمية وعيهم بهذه المشكلات واتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة.

ومن هنا أدرك الباحث الحاجة إلى تنمية التفكير الفلسفى كمدخل لتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية بما ينفى المفهوم الشائع بأن الفلسفة علم معقد، ويجعلها أكثر جاذبية للطلاب، وبما يسهم فى تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية.

وبذلك تتحدد مشكلة البحث فيما يلى :

تطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية فى ضوء التفكير الفلسفى، وبيان أثره على إنماء مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى، ووعيهم بمشكلات الإنسان الواردة فيه، واتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة.

تساؤلات البحث :

تتحدد تساؤلات البحث فيما يلى :

١ - ما التصور المقترح لتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية فى ضوء التفكير الفلسفى؟.

٢ - ما أثر تدريس وحدتين من منهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى، على إنماء مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى؟.

٣ - ما أثر تدريس وحدتين من منهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى، على الوعى بمشكلات الإنسان الواردة فيه لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى؟.

٤ - ما أثر تدريس وحدتين من منهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى، على الاتجاهات نحو مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى؟.

مسلمات البحث :

يقوم هذا البحث على عدد من المسلمات يمكن إيجازها فيما يلى :

١ - كتاب " الفلسفة ومشكلات الإنسان" المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى قَابِلٌ للتطوير فى ضوء التفكير الفلسفى.

٢ - إن أحد أهداف دراسة الفلسفة يتمثل فى ارتقاء القدرة على التفكير ونضج عقلية الطالب والتعود على معالجة مشكلات الحياة بطريقة صحيحة.

٣ - إن التدريب على مهارات التفكير الفلسفى بالمرحلة الثانوية ينطوى على قيمة تربوية لا يمكن إغفال أهميتها.

٤ - تطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية فى ضوء التفكير الفلسفى ضرورة ملحة لتنمية اتجاهات الطلاب نحو مادة الفلسفة.

٥ - إن أحد أهداف تدريس مادة الفلسفة هو تنمية وعى الطلاب بمشكلات الإنسان.

حدود البحث :

١ - يقتصر الباحث على وضع إطار مقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى بالمرحلة الثانوية.

٢ - تشمل عملية التجريب وحدتين من الإطار المقترح المطور فى ضوء التفكير الفلسفى.

٣ - يقتصر دور الباحث على معرفة أثر هاتين الوحدتين على إنماء مهارات التفكير الفلسفى والاتجاهات نحو مادة الفلسفة والوعى ببعض مشكلات الإنسان الواردة فيهما لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى ببعض المدارس الثانوية العامة (محافظة الشرقية).

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى ما يلى :

١ - تطوير منهج الفلسفة للصف الثالث الثانوى الأدبى فى ضوء التفكير الفلسفى.

٢ - توضيح أثر منهج الفلسفة المطور على إنماء مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى.

٣ - توضيح أثر منهج الفلسفة المطور على وعى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى بمشكلات الإنسان الواردة فيه.

٤ - توضيح أثر منهج الفلسفة المطور على اتجاهات طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى نحو مادة الفلسفة.

أهمية البحث :

١ - قد يفيد هذا البحث فى توجيه نظر خبراء منهج الفلسفة بوزارة التعليم إلى أسلوب التفكير الفلسفى وكيفية الجمع بين تعليم الفلسفة وتنمية مهارات التفكير الفلسفى والعلاقة بينه وبين الوعى بمشكلات الإنسان والاتجاهات نحو مادة الفلسفة، وهو الأمر الذى يساعد على تطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية فى ضوء التفكير الفلسفى على نحو أكثر ضبطًا من الناحية العلمية، خاصة وأن الباحث قد قام ببناء وحدتين من الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور، يمكن الاستفادة منهما عند إعادة النظر فى منهج الفلسفة بغرض تطويره.

٢ - من المتوقع أن يكون فى منهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى خدمة حقيقية للمعلم والمتعلم على حد سواء. فبالنسبة للمعلم فإن هذا البحث يسلك طريقًا جديدًا - وذلك فى

حدود علم الباحث - يحاول أن يضع تصورًا محددًا عن كيفية الجمع بين تعليم الفلسفة وتنمية مهارات التفكير الفلسفى، ومن هنا يمكن لمعلم الفلسفة أن يستخدم هذا الأسلوب ويبتعد عن الطريقة التقليدية فى تدريس المنهج المقرر مما قد يعين على تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس مادته. وبالنسبة للمتعلم فهذا النوع من الدراسات تجعله متسلحًا بفكر مجتمعنا المصرى الإسلامى، فيواجه بهذا الفكر أمور حياته ومجرياتها، كما تقوى الوازع الإيمانى لديه؛ فالدين صيانة للطالب من الوقوع فى الخطأ وحماية لعواطفه من الجموح.

٣ - قد يفيد هذا البحث فى معرفة عوامل عزوف الطلاب عن دراسة الفلسفة واتجاهاتهم السالبة نحو مادة الفلسفة فيمكن تجنبها.

٤ - تزويد مكتبة المناهج وطرق التدريس باختبار جديد هو اختبار التفكير الفلسفى، ويمكن استخدامه فى تقويم قدرة الطلاب على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يواجههم من مشكلات وقضايا فى مجتمعهم. وكذا مقياسين جديدين الأول مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان، والذى يمكن استخدامه فى إدراك وفهم وإحساس الطالب بمشكلات الإنسان. والثانى مقياس الإتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى، ويمكن استخدامه فى توجيه الطلاب توجيهًا سليمًا للدراسة - الملائمة لاتجاهاتهم - التى يصلحون لها ويمكنهم الاستمرار فيها.

فروض البحث :

١ - يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠٥ر٠ بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الفلسفة من الكتاب المقرر ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون على مهارات التفكير الفلسفى من الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور، على اختبار التفكير الفلسفى، لصالح المجموعة التجريبية.

٢ - يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠٥ر٠ بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الفلسفة من الكتاب المقرر ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون على مهارات التفكير الفلسفى من الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور، على مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان، لصالح المجموعة التجريبية.

٣ - يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠٥ر٠ بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الفلسفة من الكتاب المقرر ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون على مهارات التفكير الفلسفى من الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور، على مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة، لصالح المجموعة التجريبية.

منهج البحث :

يستخدم الباحث - فى هذه الدراسة - المنهج الوصفى فى الدراسة النظرية، والمنهج التجريبى فى الدراسة الميدانية.

إن المنهج - الأساسى - الذى تلتزم به هذه الدراسة هو المنهج التجريبى الذى تتمثل فيه معالم الطريقة العلمية بصورة جلية واضحة، خاصة البحث التجريبى عن طريق المجموعة الضابطة[1].

ولقد اختار الباحث هذا المنهج لأنه أقرب المناهج إلى الموضوعية، وعن طريقه يستطيع الباحث أن يثبت معظم متغيرات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك بهدف بحث أثر المتغير التجريبى (الوحدتين الأولى والثانية من الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى) على إنماء مهارات التفكير الفلسفى والوعى ببعض مشكلات الإنسان الواردة فيه والاتجاهات نحو مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى.

أدوات البحث :

١ - اختبار التفكير الفلسفى "اختبار مواقف" من إعداد الباحث.

٢ - مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان من إعداد الباحث.

٣ - مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة من إعداد الباحث.

٤ - استبيان عن دور كتاب "الفلسفة ومشكلات الإنسان" للصف الثالث الثانوى أدبى فى تنمية التفكير الفلسفى من إعداد الباحث.

خطة البحث :

يسير البحث فى الخطوات التالية :

أولاً : دراسة نظرية تتضمن :

١ - الدراسات والبحوث السابقة فى مجال البحث.

٢ - التفكير الفلسفى : معناه، موضوعه، أهميته وضرورته، أهدافه، من الواقع الفعلى فى حياة الناس اليومية الجارية يبدأ نشاطه، مقوماته، خصائصه، اتجاهية الميتافيزيقى والعلمى مع تلخيص جهود بعض الفلاسفة فى الجمع بينهما، أصله ونشأته وتطوره عبر العصور، نشأته فى

---

(١) ديو بولدب فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل، سليمان الخضرى الشيخ، طلعت منصور غبريال، مراجعة سيد أحمد عثمان. (القاهرة : الأنجلو المصرية، ١٩٧٩) ص ٣٩٥.

الفرد، علاقته بأنماط التفكير الأخرى . . وأخيراً مجموعة من الاستنتاجات.

٣ - مادة الفلسفة فى المدرسة الثانوية بين التفكير الفلسفى وتعليم الفلسفة . . علاقة التفكير الفلسفى بتنمية الاتجاهات نحو مادة الفلسفة والوعى بمشكلات الإنسان.

ثانيًا : إعداد دراسة تقويمية عن كتاب الفلسفة الحالى " الفلسفة ومشكلات الإنسان" .

ثالثًا : إعداد إطار مقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى بالصف الثالث الثانوى أدبى، وسوف يشتمل هذا الإطار على أهداف المنهج المطور ومحتواه، وسيتم ضبط ذلك بعرضه على مجموعة من المتخصصين فى مجال مناهج وطرق التدريس للوصول إلى أفضل صورة ممكنة له.

رابعًا : اختيار وحدتين من منهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى، ووضع أهدافهما ومحتواهما وطرق تدريسهما وأساليب أنشطتهما وتقويمهما، ثم ضبطهما عن طريق عرضهما على مجموعة من المحكمين المختصين فى هذا المجال.

خامسًا : بناء أدوات البحث المستخدمة وهى : اختبار التفكير الفلسفى، مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان، ومقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة. وسيتم ضبطها عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين فى هذا المجال، وتجربتها استطلاعيًا على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى ببعض المدارس الثانوية بمحافظة الشرقية، وذلك بهدف حساب صدق وثبات الاختبار والمقياسين، وكذا تحديد الزمن الذى يتطلبه إجراء اختبار التفكير الفلسفى ومقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان على العينة الأساسية.

سادسًا : الدراسة الميدانية، وتتضمن :

(أ) اختيار عينة البحث الأساسية من طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى ببعض المدارس الثانوية بمحافظة الشرقية. ويتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وضبط العوامل المشتركة بينهما.

(ب) التطبيق القبلى لأدوات البحث على المجموعتين.

(جـ) قيام الباحث بتدريس الوحدتين المختارتين للمجموعة التجريبية بأسلوب التفكير الفلسفى، بينما يقوم أحد الزملاء من ذوى الخبرة بالتدريس للمجموعة الضابطة من الكتاب المقرر.

(د) التطبيق البعدى لأدوات البحث على المجموعتين.

(هـ) رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها فى ضوء فروض البحث، وتقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث :

١ - التفكير الفلسفى :

"هو طريقة بحث ومنهج للوصول إلى معرفة الحقيقة، الحقيقة التى لا تعلم فقط بل وأيضًا تبحث مؤكدة حكمة الفيلسوف الصينى كونفوشيوس CONFUCIOUS (٥٥١-٤٩١ ق. م) بأن من يتعلم ولا يفكر فهو ضائع، ومن يفكر ولكن لا يتعلم فهو فى خطر كبير"[١].

أى أن التفكير الفلسفى فى هذا البحث محاولة للجمع بين تعلم الفلسفة وإنماء مهارات التفكير الفلسفى، وذلك فيما يتضمنه من عرض وتحليل ونقد لبعض الأفكار والنظريات الفلسفية، وكذا من خلال إقحام الطلاب فى مواقف يواجهون فيها هم بأنفسهم قضايا ومشكلات تقابلهم فى الحياة الاجتماعية، وتتفرع من المشكلات الفلسفية الكبرى، ويطالبون فيها بالتفكير وإبداء الرأى والحكم عليها، بهدف تعليمهم طريقة حياة وطريقة تفكير مجتمعنا المصرى الإسلامى فى العيش، بما يسهم فى تربيتهم ليكونوا أكثر معرفة وقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يواجههم من مشكلات وقضايا فى مجتمعهم.

٢ - تطوير المنهج :

"إن ما نعنيه بتطوير المنهج يتضمن مرحلتين، المرحلة الأولى هى تقويم المنهج وهى تستهدف التعرف على مدى نجاح المنهج بكل مقوماته فى تحقيق ما حدد له من الأهداف فى المستوى الاستراتيجى، وهذا يتضمن التعرف على النواحى الإيجابية والنواحى السلبية فى هذا الشأن، على أن الأمر لا يقف عند مجرد التعرف على تلك النواحى وإنما يأخذ من ذلك بداية وانطلاقًا نحو المراجعة والتطوير لكل جوانب المنهج"[٢].

٣ - الاتجاه نحو مادة الفلسفة :

يمكن تعريف الاتجاه نحو مادة الفلسفة فى هذا البحث كما يلى : مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الطالب من حيث القبول أو الرفض إزاء مادة الفلسفة.

٤ ـ الوعـى :

يقصد بالوعى فى هذا البحث "حالة من التيقظ ـ فى مقابل الغفلة ـ يكتسبها الفرد عن طريق

---

(١) نوال الصراف الصايغ : المرجع فى الفكر الفلسفى. (مرجع سابق) ص ٢٧.

(٢) أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق. (مرجع سابق) ص ٤٢٣.

خبرات التفكير والإحساس"[1].

وعلى هذا النحو فإن إدراك وفهم وإحساس الطالب بمشكلات الإنسان تعنى وعيه بهذه المشكلات.

وبعد الانتهاء من عرض الإطار العام للبحث، يتناول الباحث - فى الفصل التالى - الدراسات والبحوث السابقة التى تَمُتُّ للبحث الحالى بصلة قوية، واستنتاج النقاط التى استفاد منها.



(١) إبراهيم محمد سعيد إبراهيم : "فعالية الصحافة المدرسية بالمرحلة الثانوية فى تنمية وعى الطلاب بقضايا المجتمع الواردة فى مادة التربية الوطنية". (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة الزقازيق، ١٩٨٨) ص ٢٥.

الفصل الثانى

البحوث والدراسات السابقة

أولاً ــ دراسات أجريت لتنمية التفكير فى المواد الفلسفية.

- الفلسفة.
- المنطق.
- الأسلوب العلمى.
- تعليق الباحث.

ثانيـًا ــ دراسات أجريت فى مجال المواد الفلسفية وأساليب تطويرها.

- الفلسفة.
- المنطق.
- الاجتماع.
- التربية الوطنية.
- تعليق الباحث.

ثالـثـًا ــ دراسات أجريت فى مواد دراسية مختلفة.

تعليق الباحث.

رابعـًا ــ تعليق عام على البحوث والدراسات السابقة.

خامسًا ــ ملخص جدولى للبحوث والدراسات السابقة.

يتناول الباحث فى هذا الفصل البحوث والدراسات السابقة التى تَمُتُّ للبحث الحالى بصلة قوية.

ويشير الباحث إلى أنه لم يعثر على دراسات عربية أو أجنبية*، بحثت فى موضوع تنمية التفكير الفلسفى كمدخل لتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية.

وعلى الرغم من ذلك، يشير الباحث كذلك أن ثمة دراسات عربية وأجنبية قد أجريت فى المواد الدراسية المختلفة - ومنها مادة الفلسفة - تتصل بموضوع الدراسة الحالية.

وفيما يلى عرض تحليلى لأهم هذه الدراسات.

أولاً ـ دراسات أجريت لتنمية التفكير فى المواد الفلسفية :

(أ) الفلســـفة :

١ - دراسة جونسون[1] (JOHNSON, 1984).

تصف هذه الوثيقة منهجًا ومرجعًا خصِّص لتشجيع وتوسيع التفكير الفلسفى لدى طلبة المدارس الأساسية والمتوسطة. ويبدأ ذلك الكتيب باقتباسات وحوار فى رواية ماثيوليبمان "اكتشاف هارى ستوليميير". وقد كُتِبَتْ لتقديم العون لطلبة المدارس الأساسية والمتوسطة فى اكتشاف قواعد وأصول التفكير.

وقد قام السيد / ليبمان ومساعدوه بتأسيس معهدٍ لتطوير الفلسفة عند الأطفال فى كلية الولاية "مونتلكير" بنيوجرسى فى عام ١٩٧٤.

وتصف الفصول التالية الأفراد الناجحين والمشاكل الموجودة فى برامج ذلك المعهد. ويواصل المعهد تطوير المناهج المخصصة لتوسيع مهارات الاستنتاج منذ البداية الأولى فى تعليم الأطفال مع توسيع عملية التفكير فى فهم اللغة تتبعها مهارات الاستنتاج فى علم الأخلاق وآداب اللغات والدراسات الاجتماعية، كما أنه يُعد الورش لإعداد مدرسين وموجهين فى تطبيق المواد.

كما أن الكتيب يناقش أيضًا الأسس الفلسفية لتدريس الفلسفة للأطفال، وأهمية الحوار فى تدريس الفلسفة للأطفال. ويختم الكتيب بجداول عليها تعليق فى الهوامش لمواد المنهج والفلسفة.

---

* قام الباحث بعمل COMPUTER SEARCH بالمركز القومى للبحوث العلمية بالقاهرة، حيث تبين عدم وجود أية دراسات أجنبية بحثت فى هذا الموضوع.

(1) JOHNSON TONY W. : Philosophy for Children: An Approach to critical thinking. phi delta kappa educational foundation, Bloomington, Ind. 1984.

٢ - دراسة محمود أبو زيد ١٩٨٦[1] :

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين :

١ - ما أهم أساليب تدريس الفلسفة لتنمية التفكير؟.

٢ - ما التصور المقترح لتعليم القيم من خلال تدريس فلسفة كانط؟.

فى محاولة للإجابة عن **السؤال الأول**، ذهب الباحث إلى أن أهم أساليب تدريس الفلسفة التى يمكن أن تحقق تنمية فى التفكير لدى الطالب طريقتا القدوة أو الاقتداء والتدريب .. ذلك لأن إمداد الطالب بالأمثلة المتعددة للتفكير عند الفلاسفة، يساعده على إجادة مهارات التفكير.. وتتيح له فرصة الاتصال والحوار مع الفلاسفة من خلال المعلم.

أما عن **السؤال الثانى**، فقد أوضحت الدراسة أنه يوجد تشابه بين الأساليب التى تستخدم فى تدريس الفلسفة وبين العمليات التى يتضمنها تعليم القيم .. ويرجع ذلك إلى سببين : **السبب الأول** : هو أن تدريس الفلسفة ودراستها يتضمن قيمة أو مجموعة من القيم مستمدة من طبيعة الفلسفة والقيم التى تتضمنها المذاهب الفلسفية المختلفة. **أما السبب الثانى** : فهو أن اكتساب القيم وتعليمها يتضمن دراسة مهارات معينة من التفكير، وأن يكون قادراً على استخدامها وتوظيفها بطريقة سليمة فى المواقف الفعلية فى ضوء قيم معينة .. كما قدمت هذه الدراسة تصوراً لتعليم القيم من خلال تدريس الفيلسوف الألمانى كانط، حيث إن كانط من دعاة مذهب المساواة الأخلاقية، ليس فقط فى المبادىء ولكن فى الممارسة أيضًا.

هذا، وقد توصلت هذه الدراسة إلى نقطتين : الأولى أنه من الممكن على أى شخص أن يكون معلم فلسفة جيد ومعلمًا قديراً. وفى الحقيقة فإنه لا يمكن أن يكون معلمًا دون أن يكون فيلسوفًا جيدًا والعكس صحيح، ويعتبر كانط أبرز مثال على ذلك. أما النقطة الثانية فتتضح من خلال مقولة كانط عن التنوير أو التثقيف وهى أن الفلسفة بعد أن تدرس وتفهم سوف تحرر الطلاب من الخضوع الفكرى وتساعدهم أن يكونوا مستقلين.

٣ - دراسة بانكس ١٩٨٧ (BANKS, 1987)[2]:

هدف الدراسة هو معرفة أثر برنامج مهارات التفكير الناقد "الفلسفة للأطفال" على تحصيل

(١) محمود أبوزيد إبراهيم : "تصور مقترح لتعليم القيم من خلال تدريس الفلسفة" فى دراسات وبحوث، جامعة حلوان، العدد ١٦، ١٩٨٦.

(2) BANKS JOYCE COLLEAN RAGLAND : Astudy of the effects of the critical thinking skills program, philosophy for children, on a standardized achievement test. Dissertation Abstracts International, Vol. 48 No. 10 April 1988, P. 2521.

التلاميذ.

وتكونت عينة الدراسة من ٢٧٢ تلميذًا، يمثلون ٥ مدارس، حيث تم اختيار ثلاثة فصول من كل من الصفوف الثانى والرابع والخامس. وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين :

- المجموعة التجريبية : وقد شاركت فى برنامج مهارات التفكير الناقد "الفلسفة للأطفال".
- المجموعة الضابطة : لم تشارك فى هذا البرنامج.

هذا وقد تم اختبار ثلاثة فروض، واستخدم أسلوب تحليل التباين لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

وقد أظهرت هذه الدراسة أن المجموعة التجريبية التى تعرضت لبرنامج مهارات التفكير الناقد "الفلسفة للأطفال" قد سجلت درجات أعلى فى اختبار تحصيل كاليفورنيا، وذلك بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

٤ - دراسة كمال نجيب ١٩٨٨[(١)]:

سعى هذا البحث إلى دراسة مدى فاعلية برنامج لتدريس الفلسفة لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين فى تنمية بعض مهارات التفكير المنطقى لديهم.

وقد جاءت هذه الدراسة فى ثلاثة أقسام متتالية. يطرح القسم الأول فكرة البرنامج المستخدم، والإطار النظرى له والدراسات التى أجريت لتقويمه. والقسم الثانى يعنى بافتراضات البحث وإجراءاته وأدواته. وفى القسم الثالث تم تحليل البيانات المستخلصة من الدراسة التجريبية وتفسيرها ومناقشتها.

هذا وقد اختيرت مدرستان ابتدائيتان من مدينتى الإسكندرية ودمنهور كمجال لتقويم مدى فعالية تدريس الفلسفة للأطفال، وهاتان المدرستان هما بورسعيد الابتدائية التجريبية بالإسكندرية، والسيدة زينب الابتدائية بدمنهور. وتكونت عينة البحث من ٤١٥ تلميذًا من ثمانية فصول دراسية من فصول الصف الخامس والسادس الابتدائى فى المدرستين. وتألفت المجموعة التجريبية الكلية فى الإسكندرية ودمنهور من ١٠٥ تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس و١١٦ تلميذًا من تلاميذ الصف السادس، فى حين تكونت المجموعة الضابطة فى المدينتين من ٩٧ تلميذًا بالصف الخامس و٩٧ تلميذًا بالصف السادس.

---

(١) كمال نجيب : تدريس الفلسفة للأطفال : دراسة تقويمية. مجلة كلية التربية - جامعة الإسكندرية، العدد الأول أكتوبر ١٩٨٨، ص ص ٢٠٥ - ٢٨٧.

ومن أجل تجريب برنامج الفلسفة فى مدارسنا، تم إعداد قصة "عمرو" ودليل معلم الفلسفة وثلاثة اختبارات لتقويم مهارات التلاميذ المنطقية والفلسفية. وارتكز إعداد هذه الأدوات إلى أصولها الأجنبية بعد تعريب الجانب الثقافى الذى تتضمنه.

هذا وقد استمر تدريس الفلسفة لأطفال المجموعة التجريبية من الفرقتين الخامسة والسادسة حوالى خمسة شهور أى عشرين أسبوعًا (٤٠ حصة) بعد أن وفرت كل من المدرستين حصتين أسبوعيًا لتدريس مقرر الفلسفة. وقد قام بالتدريس اثنان من المعيدين بقسم المناهج وطرق التدريس فى كلية التربية بدمنهور. بينما تلقى تلاميذ فصول المجموعة الضابطة خلال فترة التجريب دروسهم العادية التى تمثلت فى دروس للمواد الاجتماعية أو اللغة العربية.

وتبين النتائج الموضحة فى القسم الثالث من الدراسة الحالية فعالية تدريس الفلسفة لتلاميذ الصف الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية فى تنمية جوانب عديدة من مهارات التفكير الفلسفى والمنطقى كما تقيسها الأدوات المستخدمة فى الدراسة.

ورغم أهمية ودقة هذه الدراسة، فلقد عمد الباحث إلى برنامج فلسفى أعده المفكر التربوى الأمريكى "ماثيوليبمان" لتدريسه لتلاميذ المرحلة الابتدائية. ومع تطبيق وتجربة هذا البرنامج فى البحث كان للباحث تأكيد على أن اختيار هذا البرنامج لا يعنى الدعوة إلى تبنيه واستخدامه فى مدارسنا بقدر ما يسعى إلى طرح بديل يمكن أن ننسج على منواله، وأن نؤسس برامجنا الوطنية بالاستفادة من فكرته والاسترشاد بها، إلا أن الأمر كان يقتضى تمصير البرنامج للأطفال.

٥ - دراسة سعاد فتحى ١٩٩٠[1] :

استهدفت هذه الدراسة التعرف على فكرة تدريس الفلسفة للأطفال فى المدرسة الأمريكية.. بما يكشف كيفية اهتمام هذه المدرسة بالعقل والتفكير عند الأطفال وكيفية إيجاد المعنى لكافة الخبرات الحياتية التى يمرون بها.

وقد سارت خطة الدراسة وفقًا للخطوات الآتية :

١ - بداية التفكير فى هذا المشروع .. وذلك لبيان الأرضية التى انطلقت منها فكرة هذا المشروع.

٢ - طريقة تعليم التفكير .. نظرة جديدة إلى علم المنطق.

(١) سعاد محمد فتحى محمود : تدريس الفلسفة للأطفال فى المدرسة الأمريكية. فى دراسات تربوية. (القاهرة : عالم الكتب، المجلد الخامس، الجزء ٢٤، ١٩٩٠م).

٣ - ماهية مشروع الفلسفة للأطفال . . غايات المشروع وأهدافه.

٤ - الشكل الذى قدم به المحتوى فى مشروع الفلسفة للأطفال.

٥ - المؤسسات المنظمة المسئولة عن هذا المشروع . . وبعض الجهود البحثية التى قدمت فيها.

٦ - علاقة الفلسفة بهذا المشروع.

٧ - علاقة هذه الدراسة بمجال البحث التربوى فى مصر.

هذا وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفى التحليلى.

وتكشف الدراسة عن أن ما يجده الطفل فى مصر لتعليم التفكير قليل. وتأمل الباحثة أن يكون فى هذه الدراسة ما يعين على إصلاح التعليم فى المرحلة الأولى فى مصر.

ورغم أهمية هذه الدراسة، ورغم الدعوة الصريحة والمعلنة لتنمية التفكير لدى الأطفال، إلا أنه كان يتعين بناء نموذج لكيفية تنمية تفكير الطفل المصرى من واقع البيئة المصرية. وعلى ذلك، يمكن القول أن هذه الورقة التى تحمل عنوان "تدريس الفلسفة للأطفال فى المدرسة الأمريكية" لا تتعدى أن تكون "مقالاً فلسفيًا" يحمل نفس العنوان.

(ب) المنطـــق :

١ - دراسة محمد عادل عفيفى ١٩٨٠[١] :

هدف هذه الدراسة هو معرفة دور مادة المنطق كمقرر دراسى بالصف الثالث الثانوى شعبة الآداب فى تنمية القدرة على التفكير الناقد.

وقد جاء البحث فى سبعة فصول. عرض الباحث فى الفصل الأول الإطار العام للبحث: مشكلة البحث، حدود البحث ومسلماته. وفى الثانى للدراسات السابقة. وفى الثالث تحدث عن طبيعة المنطق كعلم وكمادة دراسية. وفى الرابع تناول التفكير الناقد ومكوناته. وفى الخامس عرض للاختبار التحصيلى: بناؤه، وتقنينه.

وفى الفصل السادس عرض الباحث لإجراءات التجربة الأساسية ونتائجها. وقد تم اختيار عينة البحث من طلاب الصف الثانى الثانوى شعبة الآداب بمدارس الزقازيق الثانوية عددها (٦٠٠) طالب وطالبة موزعون على مجموعتين متساويتين (٣٠٠) من الطلبة، (٣٠٠) من الطالبات، مع مراعاة الانتقال بنفس العينة للصف الثالث الثانوى.

---

(١) محمد عادل أحمد محمد عفيفى : "دراسة تحليلية لمقرر المنطق ودوره فى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة شعبة الآداب". (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الزقازيق، ١٩٨٠).

والأدوات التى استخدمت فى هذه الدراسة هى :

١ - اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكى صالح.

٢ - الاختبار التحصيلى المقنن إعداد الباحث.

٣ - اختبار التفكير الناقد إعداد إبراهيم وجيه محمود.

وفى الفصل السابع قدم الباحث ملخص البحث، توصياته، مقترحاته.

ولقد أسفرت تجربة البحث عن تفوق طلبة وطالبات الصف الثالث الثانوى فى القدرة على التفكير الناقد على طلبة وطالبات الصف الثانى الثانوى، كما يوجد معامل ارتباط قوى بين القدرة على التفكير الناقد والتحصيل فى مادة المنطق، يبين بما لا يدع مجالاً للشك أن المنطق يلعب دوراً قويًا فى تنمية القدرة على التفكير الناقد.

ورغم أهمية ودقة هذه الدراسة، إلا أن الباحث لم يوضِّح كيفية تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب، كما أنه قد أغفل طريقة التدريس - رغم قيامه بتثبيت بعض العوامل - التى تعد عاملاً أساسيًا فى تحقيق أهداف المنهج. هذا ويلاحظ خلط بين التفكير العلمى والتفكير الناقد.

٢ - دراسة محمود أبو زيد ١٩٨١[1] :

هدف هذه الدراسة هو معرفة دور المنطق الرياضى فى تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الثانوى بقسميه العلمى والأدبى.

وقد جاء البحث فى ستة فصول. عرض الباحث فى الفصل الأول مشكلة البحث، الدراسات السابقة المرتبطة بها، الفروض، خطوات البحث. وفى الثانى تحدث عن المنطق التقليدى والمنطق الرياضى. وفى الثالث تناول التفكير الناقد وعلاقته بالمنطق.

وفى الفصل الرابع عرض الباحث الدراسة التجريبية. وقد تم اختيار عينة البحث من تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الثانوى العام من القسمين العلمى والأدبى بمدرسة سراى القبة الثانوية بنين ومدرسة حنيفة السلحدار الثانوية بنات بمدينة القاهرة. وقد اشتملت عينة البحث على مجموعتين:

- المجموعة التجريبية : وعددها ١٣٨ تلميذًا وتلميذة، (٦٩) من القسم العلمى، (٦٩) من القسم الأدبى. وقد درست الوحدة المقترحة فى المنطق الرياضى "الحساب التحليلى للقضايا" . وقد استمر تدريس الوحدة لمدة شهرين بمعدل حصتين فى الأسبوع.

(١) محمود أبوزيد إبراهيم : "تأثير المنطق الرياضى على تنمية التفكير الناقد فى المرحلة الثانوية" . (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة الإسكندرية، ١٩٨١).

- المجموعة الضابطة : وعددها ١٣٨ تلميذاً وتلميذة، (٦٩) من القسم العلمى، (٦٩) من القسم الأدبى لم تدرس الوحدة المقترحة.

وقد عاون الباحث فى تدريس الوحدة أحد زملائه المعيدين بقسم الفلسفة والاجتماع بعد تدريبه على طريقة التدريس وإعطائه الوحدة والتوجيهات المعدة للمعلم عند تدريس الوحدة وذلك لدراستها.

وقد تم تطبيق اختبار كورنيل للتفكير الناقد (الجزء X) تعريب الباحث على المجموعة التجريبية قبل تدريس الوحدة، وعلى المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية، بهدف استخدامه لقياس جوانب التفكير الناقد.

وفى الفصل الخامس عرض الباحث نتائج البحث وتفسيرها. وفى السادس قدم خلاصة البحث ونتائجه وتوصياته.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج هى :

١ - أن المجموعة التجريبية التى درست الوحدة قد حققت نمواً كبيراً فى جوانب التفكير الناقد التى تضمنها الاختبار، وذلك بالمقارنة بالمجموعة الضابطة التى لم تدرس الوحدة.

٢ - أن مجموعة البنات قد حققت نمواً وتحسناً ذا دلالة إحصائية أفضل من تلاميذ مجموعة البنين.

٣ - أن تلاميذ مجموعة أدبى قد حققت نمواً وتحسناً ذا دلالة إحصائية أفضل من تلاميذ مجموعة علمى.

ورغم أهمية ودقة هذه الدراسة، إلا أنه كان يتعين أن تشتمل العينة على مجموعة تجريبية ثانية تضم بعض طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى حتى نتبين الفرق بين دور كل من المنطق الرياضى والمنطق الصورى فى تنمية التفكير الناقد، خاصة وأن دراسة (عادل عفيفى ١٩٨٠) أثبتت فاعلية مادة المنطق فى تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية.

(جـ) مادة الأسلوب العلمى :

دراسة سعيد حمزة ١٩٩١[1] :

هدف الدراسة هو إعداد برنامج مقترح فى مادة الأسلوب العلمى بالتعليم الصناعى لتنمية

(١) سعيد السيد محمد حمزة : "برنامج مقترح فى مادة الأسلوب العلمى بالتعليم الصناعى لتنمية التفكير العلمى الميل المهنى". (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة الزقازيق، ١٩٩١).

التفكير العلمى والميل المهنى.

وقد جاء البحث فى ثمانية فصول. عرض الباحث فى الفصل الأول مشكلة البحث، حدودها، خطة بحثها. وفى الثانى للبحوث والدراسات السابقة. وفى الثالث تحدث عن الأسلوب العلمى (طبيعته، خطواته، عقباته)، إمكانات مادة الأسلوب العلمى فى تنمية التفكير العلمى والميل المهنى.

وفى الفصل الرابع تناول الباحث مادة الأسلوب العلمى وتحقيق أهداف المجتمع المصرى وحاجات تلميذ التعليم الثانوى الصناعى. وفى الخامس عرض الباحث لأدوات التقويم اللازمة للبحث. وفى السادس تناول بناء البرنامج المقترح والوحدة التى يتم تدريسها.

وفى الفصل السابع عرض لإجراءات التجربة وتحليل النتائج وتفسيرها. وقد تم اختيار العينة الأساسية للبحث بطريقة عشوائية من تلاميذ مدرسة الثانوية الصناعية المعمارية (شعبة عمارة) وتلميذات مدرسة الثانوية الفنية (شعبة لاسلكى) بمدينة الزقازيق. وقد اشتملت عينة البحث على مجموعتين :

- المجموعة التجريبية وعددها ٧٠ تلميذًا وتلميذة، وقد درست الوحدة المقترحة "أهمية الأسلوب العلمى فى تطوير المجتمع المصرى".

- المجموعة الضابطة وعددها ٧٠ تلميذًا وتلميذة، ودرست باستخدام الكتاب المدرسى.

هذا وقد قام الباحث بنفسه بالتدريس لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وكانت مدة التدريس للوحدة المقترحة متساوية عند كل من المجموعتين وبلغت (٩) أسابيع بواقع ثلاث حصص دراسية فى الأسبوع.

وقد تم تطبيق اختبار التفكيرالعلمى من إعداد الباحث، واختبار الميول المهنية لكيودر تعريب أحمد زكى صالح على المجموعتين قبل وبعد دراستهم للوحدة.

وفى الفصل الثامن قدم الباحث ملخصًا للبحث ونتائجه وتوصياته ومقترحاته.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح فى مادة الأسلوب العلمى فى نمو التفكير العلمى وبعض الميول المهنية لدى تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوى الصناعى.

ورغم أهمية هذه الدراسة، إلا أن الباحث قد أغفل طريقة التدريس - رغم قيامه بتثبيت بعض العوامل - التى تعد عاملاً أساسيًا فى تحقيق أهداف المنهج. هذا ويلاحظ أن الباحث ركز على تعلم الطلاب خطوات التفكير العلمى، فى حين أن معرفة هذه الخطوات ليست دليلاً على اكتساب الطلاب لأسلوب التفكير العلمى، بل كان الأولى التركيز على مهارات التفكير العلمى.

تعليق الباحث :

بالاطلاع على هذه البحوث والدراسات التى أجريت لتنمية التفكير فى المواد الفلسفية، تبين للباحث الآتى :

١ - يلاحظ الاهتمام - فى السنوات الأخيرة - بإجراء دراسات وبحوث لدراسة فعالية تدريس الفلسفة للأطفال . . . وقد جاءت النتائج مؤكدة فعالية تدريس الفلسفة فى تنمية مهارات التفكير الفلسفى والمنطقى لدى الأطفال.

٢ - وفى الوقت الذى زاد فيه الاهتمام بدراسة تنمية مهارات التفكير الفلسفى لدى الأطفال، فإن الدراسات التى أجريت فى مجال الفلسفة تخلو تمامًا من أية دراسة - فى حدود علم الباحث - عن تنمية التفكير الفلسفى لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما يدعم ويعزز من قيمة البحث الحالى.

٣ - تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فى الاهتمام بتنمية التفكير - من خلال تدريس المواد الفلسفية - لدى الطلاب.

فمن هذه الدراسات ما يهتم بتدريس الفلسفة للأطفال مثل دراسة Johnson ١٩٨٤، دراسة BANKS ١٩٨٧، دراسة كمال نجيب ١٩٨٨، دراسة سعاد فتحى ١٩٩٠ .. ويلاحظ أن الدراسات العربية كدراسة كمال نجيب ١٩٨٨ قد اعتمدت على برنامج فلسفى أعده المفكر التربوى الأمريكى "ماثيوليبمان"، أما دراسة سعاد فتحى ١٩٩٠ فلم تقدم نموذجًا لكيفية تنمية تفكير الطفل المصرى.

ومنها ما يقدم تصورًا مقترحًا لتنمية التفكير وتعليم القيم من خلال تدريس الفلسفة كدراسة محمود أبو زيد ١٩٨٦.

ومنها ما يهتم بتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال تدريس المنطق كدراسة محمد عادل عفيفى ١٩٨٠، ودراسة محمود أبوزيد ١٩٨١ . . ويلاحظ أن تنمية التفكير الناقد فى هذه الدراسات يعد منتجًا تعليميًا متوقعًا نتيجة تدريس مادة المنطق.

ومنها ما يهتم بإعداد برنامج مقترح لتنمية التفكير العلمى والميل المهنى فى مادة الأسلوب العلمى بالتعليم الصناعى كدراسة سعيد حمزة ١٩٩١.

٤ - تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، حيث إنها مخصصة لتنمية التفكير الفلسفى كمدخل لتطوير منهج الفلسفة وأثر ذلك على إنماء مهارات التفكير الفلسفى والوعى بمشكلات الإنسان والاتجاهات نحو مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى.

٥ - النتائج التى كشفت عنها بعض الدراسات تعزز من قيمة البحث الحالى الذى يسعى إلى تنمية التفكير الفلسفى كمدخل لتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية .. من هذه الدراسات دراسة محمود أبوزيد ١٩٨٦ التى تؤكد على العلاقة بين تنمية مهارات التفكير وتعليم القيم من خلال تدريس فلسفة كانط .. ودراسة كمال نجيب ١٩٨٨ التى أثبتت فعالية تدريس الفلسفة لأطفال المرحلة الابتدائية فى تنمية بعض مهارات التفكير الفلسفى .. ودراسة سعاد فتحى ١٩٩٠ التى تدق ناقوس الخطر وتعلن صراحة أن ما يقدم للطفل المصرى لتعليم التفكير قليل.

٦ - يمكن أن يستفيد البحث الحالى من بعض الملاحظات والنتائج التربوية التى توصلت إليها بعض الدراسات، بما يساعد الباحث فى وضع برنامج لتنمية مهارات التفكير الفلسفى بالمرحلة الثانوية .. من هذه الدراسات دراسة JOHNSON ١٩٨٤، ودراسة محمود أبوزيد ١٩٨٦، ودراسة كمال نجيب ١٩٨٨ .

كما يمكن الاستفادة من دراسة سعيد حمزة ١٩٩١ فى كيفية بناء اختبار التفكير الفلسفى "اختبار مواقف" أحد الأدوات المستخدمة فى هذا البحث.

ثانياً ــ دراسات أجريت فى مجال المواد الفلسفية وأساليب تطويرها:

(أ) الفلســـــفة :

١ - دراسة قسم التربية بألبرتا "كندا" ١٩٧٦[1] ALBERTA DEPART. EDUCATION. 1976

يقدم البحث مدخلاً لدراسة الفلسفة، والقصد منه أن يكون عونًا لمعلمى الدراسات الاجتماعية فى المدارس الثانوية، حيث إنه يطور البرامج التى تعين الطلاب على فهم طبيعة الفلسفة واستكمال تلك البرامج، كما تعينهم على تقبل الفكر الفلسفى.

ويرد البحث فى أربعة أقسام : مقدمة عامة وثلاث وحدات مُقَننة.

وتصف المقدمة هدف الفلسفة وأغراضها، وتفسر كيفية إمكانية إضافة الفلسفة إلى منهج الدراسات الاجتماعية.

وتركز الوحدة الأولى على أصول الفكر الفلسفى الغربى، وتتضمن الموضوعات موضوع المناقشة انتقالاً من فهم الفلسفة إلى رد الفعل الفلسفى والبحث عن النظام والانسجام والذاتية والتغيير والعالم الأرسطى.

---

(1) ALBERTA DEPART. of education, Canada, "Curriculum Guide for Philosophy : Social Sciences 10 - 20 - 30". Canada, Alberta : Journal Announcement; Practitioners, 1976.

وتتناول الوحدة الثانية بالبحث الفلسفة الغربية المعاصرة بما فيها الجذور التاريخية والقضايا الفلسفية التقليدية، وقيمة الفلسفة كقاعدة للفلسفة الفردية.

وتبحث الوحدة الأخيرة العلاقة بين البشر والأفكار. كما تشمل الموضوعات محل الدراسة طبيعة الإنسان والحرية مقابل القضاء والقدر والفلسفة السياسية. وتقدم معلومات لكل وحدة، فى شكل موجز تخطيطى عن الأغراض المحددة والمفاهيم أو القضايا والمواد التكميلية والأنشطة التعليمية.

٢ - دراسة محمود أبو زيد ١٩٧٨[1]:

هدف الدراسة هو معرفة الدور الذى يمكن أن تسهم به الفلسفة - كمادة دراسية - فى سبيل تحقيق وظيفة المدرسة الثانوية العامة وأهدافها، ومدى تحققه فى الوضع الحالى لمادة الفلسفة بالصف الثالث الثانوى الأدبى من المدرسة الثانوية العامة.

وقد جاء البحث فى سبعة فصول. عرض الباحث فى الفصل الأول مشكلة البحث، حدودها، أهميتها، خطة بحثها. وفى الثانى تحدث عن دور الفلسفة فى تحقيق الوظيفة الأكاديمية للمدرسة الثانوية العامة.

وفى الفصل الثالث تناول الباحث دور الفلسفة فى تحقيق الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الثانوية العامة. وفى الرابع عرض للخصائص النفسية العامة لطلاب المدرسة الثانوية ومدى حاجتهم إلى الفلسفة. وفى الخامس تناول إمكانات الفلسفة فى تحقيق وظيفة المدرسة الثانوية العامة.

وفى الفصل السادس عرض الباحث الاستفتاء وقام بتحليل النتائج. وقد اشتملت عينة الاستفتاء على :

١ - عدد ٣٠٠ طالب وطالبة من الصف الثالث الثانوى أدبى فى المدارس الثانوية العامة بمحافظة القاهرة.

٢ - عدد ٨٨ معلمًا يقومون بتدريس الفلسفة بالمدارس الثانوية العامة بمحافظتى القاهرة والجيزة.

٣ - عدد ١٢ موجهًا وموجهة من موجهى الفلسفة بمحافظات القاهرة والجيزة والقليوبية.

وفى الفصل السابع قدم الباحث ملخص البحث والتوصيات.

(١) محمود أبوزيد إبراهيم : "جدوى الفلسفة - كمادة دراسية - فى تحقيق وظيفة المدرسة الثانوية العامة". (مرجع سابق).

وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج منها :

- إن أكثر من ٨٠٪ من أفراد العينة أجابوا بأن الفلسفة بوضعها الحالى لا تحقق من الإمكانات التى توصل إليها الباحث سوى أربعة فقط وهى : تنمية الثقة فى قدرة العقل الإنسانى على تفسير الحقائق، تنمية القدرة على ممارسة أسلوب الحوار المنطقى، تفهم واحترام وجهات النظر الأخرى، عدم التسرع فى الحكم.

- إن هناك ما بين ٧٠-٩٠٪ من أفراد العينة أجابوا بأن الفلسفة بوضعها الحالى تحقق فقط من الإمكانات ما يلى : تنمية القدرة على ممارسة عمليتى التجريد والتعميم، تنمية التفكير النقدى، تنمية القدرة على تكوين أحكام موضوعية.

- إن الفلسفة بوضعها الحالى فى المدرسة الثانوية العامة لا تحقق الإمكانات التالية : الإسهام فى تنمية الثقة بالنفس، تنمية الارتباط بأحوال المجتمع ومشكلاته، تنمية بعض القدرات العقلية، التعرف على مكانة الفكر العربى بين التيارات الفكرية الحديثة والمعاصرة، تنمية القدرة على تكوين آراء مستقلة، المساعدة على الاستبصار بنتائج التفكير، تنمية القدرة على التفسير العلمى للظواهر الاجتماعية، تنمية الميل إلى السعى نحو المعرفة، فهم العلاقات المتباعدة بين الفلسفة والعلم، فهم المذاهب الفلسفية المعاصرة فى ضوء الظروف الاجتماعية والاقتصادية التى تعبرعنها، تنمية القدرة على الرؤية التكاملية لجوانب النشاط الإنسانى.

- كما أن طول منهج الفلسفة وتعدد موضوعاته لا يعطى الفرصة للطلاب فى الحوار والمناقشة، وبالتالى لا يحقق طريقة التدريس الجيدة.

- أن خطة الدراسة لثلاث مواد فلسفية - الفلسفة والمنطق وعلم النفس - حصتان دراسيتان فى الأسبوع، لا تحقق فهم الطلاب لموضوعات الفلسفة ولا أهداف تدريسها.

٣ - دراسة SODERLIND, BRUMBAUGH[1] . 1978

تقدم الوثيقة بحثين بخصوص تدريس الفلسفة على مستوى المدارس الثانوية.

ويقترح البحث الأول طريقة لإثارة الطلاب المبتدئين فى دراسة الفلسفة عن طريق تلقينهم إحساسًا بالواقعية واللياقة أثناء المناقشات داخل الفصل . . ومن بين التوصيات ـ يدفع ذلك

(1) BRUMBAUGH ROBERT & Soderlind KAREN : Plato's "Meno" as form and as Content of Secondary School Courses in Philosophy, An Occasional paper and plato's "Republic", Astudy Giude. Massachusetts univ., Amherst. Center for High School Philosophy. Journal Announcement, Rieaug 78.

الإحساس بالواقعية ـ طرح أسئلة ذات اهتمام سائد من قبل الاستفسار عما إذا كان هناك تبرير لوجود منهج المدرسة الثانوية . . وثمة طريقة أخرى فى تشجيع ذلك الاهتمام عن طريق إشراك الطلاب فى عملية استقصاء مشترك فى الكتابات الفلسفية مثل "محاورة مينون" لأفلاطون أو شعار سقراط كوسيلة عامة موصى باستخدامها من قبل المعلمين وهى مناقشة تدور حول صياغة حديثة لأفكار رئيسية تتضمنها الحوارات. فعلى سبيل المثال يتعلم الطلاب من الاستبصارات الأفلاطونية التى تناقش حقائق فى "محاورات مينون" لأنه لا يمكن أن يتعلم الفرد القيم على يدى شخص آخر ولا يستطيع الطلاب التعلم إلا فى حالة وجود دافع.

وأما البحث الثانى فيقترح مبادئ ونظريات وأنشطة تعليمية يستخدمها المعلمون فى الفصول حبث إنها تعمل على تطوير المقررات الفلسفية التمهيدية، ويُقدم موجزاً عن جمهورية أفلاطون، ويتم تحديد موضوعات ذات قيمة معاصرة وأخرى كلاسيكية، وهى تشتمل على المصلحة الذاتية والعدالة والخير الظاهرى والخير الحقيقى، وعملية مساواة المرأة، واستخدامات الحرب ومستويات الفضيلة وخلود الروح. كما أن الطلاب يشتركون فى عمليات تحليل تحريرية وشفوية للمواقف الاجتماعية المعاصرة والكلاسيكية، مع فحص مفاهيم أفلاطون الأخلاقية فى ضوء المعتقدات الأخلاقية الحديثة، وخلق دلالات وصفية للفكر الأفلاطونى.

٤ - دراسة أوستلير وسزوبك ١٩٧٩[1] (OASTLER & CZOPEK, 1979)

من بين المجهودات التى بذلت لتحديد أى المناهج الفلسفية ملاءمة لمناهج كليات المجتمع المختلفة، أنه قد تم جدولة ٣٧ موضوعًا عن طريق المفاهيم الفلسفية المتصلة بعضها ببعض تحت مفهوم عام أو موضوع شامل.

وقد تم تصنيف الموضوعات بدورها تحت العناوين الرئيسية التالية : المعرفة - المدارس الفلسفية الرئيسية - المنطق - نظرية القيم والأخلاق - وتطبيق المنهاج الفلسفى. ثم طُلِبَ من أعضاء هيئة تدريس الفلسفة بكليات المجتمع والطلاب والخريجين تقييم كل موضوع من حيث أهميته.

ويتم تفسير الموافقة على أهمية كل موضوع لتحديد مدى أهمية الموضوع بالنسبة للمنهج الفلسفى. وقد حظيت نظريات المعرفة والقيم والأخلاق نسبًا أعلى من المتوسط من جانب كل الجماعات. وفى المدارس الفلسفية حظى كل من أفلاطون ومذهب الوجودية بتقدير عال (كبير)، بالإضافة إلى المنطق والتفكير الاستدلالى.

(1) OASTLER, JOHN & CZOPEK, MICHEAL J. : An empirical study toward a More Meaningful Philosophy Curriculum. Journal Announcement. RIENOV 1979.

كما أن مجال التطبيق الفلسفى وفلسفة العقيدة والقانون والأعمال حظوا على نسبة أعلى من المتوسط. وكان حكم (تقدير) أساتذة كليات المجتمع للموضوعات أكثر أهمية من تقدير الطلاب. ولم يسجل طلاب كليات المجتمع نسبًا عالية لكثير من الموضوعات مثلما فعل طلبة الجامعة. وقد أحس كل من طلاب كليات المجتمع وطلاب الجامعات أن من يقومون بتدريس الفلسفة قد يكونون على قدر أولى من الخبرة فى موضوع آخر ولكن ينبغى عليهم أن يكونوا على قدر من التدريب الجامعى فى الفلسفة.

٥ - دراسة سعاد محمود ١٩٧٩[١] :

هدف الدراسة وضع مقرر جديد فى الفلسفة لطلاب القسم الأدبى من المرحلة الثانوية.

وقد جاء البحث فى سبعة فصول. عرضت الباحثة فى الفصل الأول علاقة الفلسفة بالعلوم الإنسانية، والفلسفة كمادة دراسية فى مناهج التعليم الثانوى، ومشروعية المنهج القائم آنذاك فى المدرسة الثانوية من النظرة التربوية، ومنه انتقلت إلى تحديد مشكلة البحث وتحديد خطتها ومنهجها فى السير لحلها.

وقد أفردت الباحثة فصولاً أربعة من الثانى حتى الخامس لإيضاح أسس بناء المقرر، ففى الفصل الثانى عرضت طبيعة المادة الدراسية. والثالث عن المجتمع المصرى. والرابع عن طالب التعليم الثانوى ومطالبه. والخامس عن تعليم الفلسفة فى بعض الدول الأوربية.

أما فى الفصل السادس فتحدثت الباحثة عن تحديد جوانب الخبرة التى ينبغى إكسابها للطالب. وفى الفصل السابع والأخير قامت بإعداد موضوعات المقرر لعملية التدريس. هذا وقد قامت الباحثة بعمل مرجع وحدة - اعتمدت على الخبرة التربوية - يُعين المعلم فى عملية شرحه لهذه الموضوعات.

وقد توصلت الباحثة إلى اختيار الموضوعات على أسس محاور البحث الفلسفى (الوجود والمعرفة والقيم) من خلال أهم مدرستين فى تاريخ الفكر وهما المدرسة المثالية، والمدرسة الواقعية. وقد وجدت الباحثة أن أفضل طريق لتنظيم الموضوعات المختارة إنما يكون باتباع خطوات أسلوب حل المشكلات.

ورغم أهمية هذه الدراسة، إلا أنه يؤخذ عليها أن الباحثة لم تقم بتطبيق الوحدة التى قامت بإعدادها لتعرف مدى فاعليتها للتأكد من مدى صلاحية المقرر المقترح.

---

(١) سعاد محمد فتحى محمود : "مقرر مقترح فى الفلسفة للقسم الأدبى من المرحلة الثانوية:". (مرجع سابق).

٦ - دراسة جرانت GRANT ١٩٨٠[١]:

عندما يقدم مقرر فلسفة لأول مرة فإنه يعتبر مقدمة فى علم الفلسفة للتلاميذ، وينبغى أن يستند على مشكلات فلسفية ومعرفية تثير عقل الطالب وتكون ذات أهمية له وشيقة أيضًا، وبذلك فإن المنهج يمكن أن ينمى مهارات معينة لدى الطلبة من ناحية التفكير والنقاش.

وتوصى هذه الدراسة أن يقدم هذا النوع من المقررات فى مرحلة ما قبل الجامعة لأنها تنمى مدارك عقل الطالب وتنمى تفكيره وقدرته على الحوار والتقييم، ومن ثم فإنها تؤثر على قيمهم ومعتقداتهم.

٧ - دراسة فتحية حسنى ١٩٨٣[٢]:

هدف هذه الدراسة هو وضع إطار عام لتطوير منهج الفلسفة بالصف الثالث الثانوى "أدبى" بحيث يؤدى المنهج المطور إلى تحقيق الأهداف على أفضل نحو ممكن.

وقد جاء البحث فى سبعة فصول. عرضت الباحثة فى الفصل الأول: مشكلة البحث، أهميتها، حدودها، خطة بحثها. وفى الثانى تحدثت عن الفلسفة كمادة دراسية.

وفى الفصل الثالث تناولت الباحثة أهداف منهج الفلسفة بالتعليم الثانوى. وفى الرابع عرضت علاقة محتوى مقرر الفلسفة بأهدافه.

وفى الفصل الخامس قدمت الباحثة إطارًا عامًا مقترحًا لمنهج الفلسفة فى المرحلة الثانوية. وفى السادس نموذج تفصيلى لإحدى وحدات المنهج المطور "قضية الحرية الإنسانية". وفى السابع ملخص البحث والتوصيات والمقترحات.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى قائمة بالأهداف فى صورتها الأقرب إلى الموضوعية، وكذا موضوعات رئيسية وفرعية للمحتوى الكفيل بتحقيق تلك الأهداف. وبناء عليه تم عرض وحدة نموذجية من وحدات المنهج المطور روعيت فيها الأسس العلمية المتعارف عليها فى تطوير المناهج.

ورغم أهمية هذه الدراسة إلا أنه يؤخذ عليها أن الباحثة لم تقم بتطبيق الوحدة لتعرف مدى فاعليتها للتأكد من صلاحية المنهج المطور.

---

(1) GRANT,WIGGINS, "Philosophy and the high school curriculum". viewpoints in Teaching and learning, Vol. 56, No. 4, Full, 1980, quoted by :

ـ إلهام عبد الحميد فرج بلال: "أثر استخدام منهج الفلسفة فى المرحلة الثانوية على تعلم القيم". (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات ـ جامعة عين شمس، ١٩٩٢) ص ٥٢.

(٢) فتحية حسنى محمد: "تطوير منهج الفلسفة للصف الثالث الثانوى ـ أدبى ـ دراسة تقويمية". (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة الإسكندرية، ١٩٨٣م).

٨ - دراسة سعاد محمود ١٩٨٦[1]:

هدف الدراسة هو تنظيم وتقديم منهج الفلسفة فى المرحلة الثانوية العامة إلى المعلم والطالب بطريقة تعين على تحقيق أهدافه الموضوعة له.

وقد جاء البحث فى عشرة فصول. عرضت الباحثة فى الفصل الأول الإطار العام للدراسة: مشكلة البحث، حدودها، خطة بحثها، الدراسات السابقة. وفى الفصل الثانى تحدثت عن: الفلسفة . . طبيعتها . . كيفية تدريسها. وفى الثالث: طالب المرحلة الثانوية فى المجتمع المصرى. وتناولت فى الرابع المنهج المقرر آنذاك للفلسفة فى المرحلة الثانوية نظرة تقويمية.

وفى الفصل الخامس قامت الباحثة بعرض إطار تخطيطى لمنهج الفلسفة. وفى الفصلين السادس والسابع قامت الباحثة بإعداد مجموعة من المواقف التعليمية التى تحقق الاهتمام بحالة التعليم السابقة.

وفى الفصل الثامن عرضت الباحثة الإطار التجريبى للبحث. وفى التاسع تجربة البحث. وقامت الباحثة باختيار مدرسة السلحدار الثانوية بنات بمصر الجديدة ليتم فيها تجربة البحث. وقد تم اختيار الفصل الثالث الأدبى الأول من المدرسة ليتم فيه التدريس. وقد ضم هذا الفصل مجموعة من الطالبات بلغ عددها (٢٨) ثمانيًا وعشرين. وقامت الباحثة بتدريس الدروس المعدة فى هذا البحث فى العام الدراسى ٨٥ - ١٩٨٦م. وكان الزمن المخصص للتدريس لكل درس من الدروس المعدة ــ وعددها (٦) ستة - فى هذا البحث حصتين أسبوعيًا، بمعدل تسعين دقيقة.

وقد تم تطبيق الاختبار التحصيلى بصورة بعدية فقط، أما اختبار تبرير القيم فطبق على الطالبات بصورة قبلية وأخرى بعدية.

وفى الفصل العاشر قدمت الباحثة ملخص البحث وبعض التوصيات والمقترحات.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :

- ثبت من نتائج التجربة أن ٨٤٪ من الطالبات قد حصلن على ٧٥٪ من الدرجة النهائية للاختبار التحصيلى المعد فى هذه الدراسة نتيجة لدراسة برنامج الفلسفة الموضوع من قبل، وهذا يسمح بالقول بأن البرنامج الموضوع فى هذه الدراسة يتصف بالكفاءة.

- ثبت أيضًا من نتائج التجربة أنه يوجد فرق له دلالة إحصائية بين متوسطى درجات اختبار

(١) سعاد محمد فتحى محمود: "برنامج لتنظيم موقف تعلم الفلسفة لزيادة فاعلية تدريسها فى المرحلة الثانوية". (مرجع سابق).

تبرير القيم قبل وبعد التدريس . . لصالح بعد التدريس عند مستوى ١٠ر٠

- قدرة الفلسفة كمادة دراسية على تحقيق انتماء الطالب فكريًا واجتماعيًا للمجتمع الذى يعيشه الطالب.

- أظهر التحليل السابق لطبيعة المجتمع المصرى ضرورة انطلاق التخطيط التربوى فى كافة أعماله من المعتقد الدينى، فهى ــ وإن كانت تُعد تطبيقًا لأول نص تشريعى من تشريعات مجتمعنا المصرى، ــ ضرورة لها قيمتها فى إصلاح واقع مجتمعنا الحالى.

- أظهرت الدراسة الحاجة الماسة لوجود نسق فكرى إسلامى يضم مفاهيمنا الرئيسية التى تميزنا عن غيرنا من المجتمعات عند النظر إلى قضايا الكون والإنسان والمعرفة والوجود.

ورغم أهمية ودقة الدراسة، إلا أنه كان يتعين أن تشتمل العينة على مجموعة ضابطة. فرغم أن حالة الطلاب المعرفية - كما ذهبت الباحثة إلى ذلك - تزداد تقدمًا بدرجة اهتمامنا بهم . . وإذا كانت النماذج التربوية لتدريس بعض دروس الفلسفة تعد نوعًا من أنواع الاهتمام بالطلاب، إلا أنه كان يتعين اتخاذ عينة أخرى ضابطة لإجراء المقارنة عليها حتى نتبين أيهما أفضل: النماذج التربوية المقترحة أم المنهج المقرر آنذاك، خاصة وأن الباحثة لم تغير فى محتوى المنهج المقرر.

٩ - دراسة تياجلى ١٩٨٦[1] (TEAGLE, 1986):

هدف الدراسة التعرف على أثر طريقة سقراط الحوارية فى تنمية مهارات التفكير الناقد باعتبار الطريقة الحوارية أحد الأساليب التدريسية الحديثة التى تأخذ بها التربية المعاصرة فى مقابل الطريقة التقليدية.

وقد تم اختيار عينة البحث من طلاب الصفين الخامس والسادس بالمدارس الأولية، واشتملت على أربعة فصول تم تقسيمهما إلى مجموعتين :

- المجموعة التجريبية : وتضم فصلين، وقد درست بالطريقة الحوارية.

- المجموعة الضابطة : وتضم فصلين، وقد درست بالطريقة التقليدية.

وقد كان البرنامج الذى استخدم فى التجربة هو عبارة عن قرارات معينة من سلسلة الكتب الخاصة بالمرحلة العمرية. وقد تم استخدام أساليب إحصائية مثل تحليل الاختلاف وتحليل التقارير فى المعالجة الإحصائية.

(1) TEAGLE THOMAS EDWIN : The Socratic Method of Teaching : its effect on the Development of Critical Thinking Skills of upper Grade elementary School students. Dissertation Abstracts International, Vol. 47, No. 6, December 1986, P. 2011.

وقد أظهرت هذه الدراسة أن المجموعة التجريبية التى درست بالطريقة الحوارية قد سجلت درجات أعلى فى اختبار "كورنيل" للتفكير الناقد، وذلك بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

١٠ - دراسة إلهام بلال ١٩٨٦[1] :

هدف هذه الدراسة هو معرفة أثر استخدام طريقة الحوار فى تدريس - وحدة من الفلسفة المعاصرة - الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لتلميذات الصف الثالث بالقسم الأدبى بالمرحلة الثانوية.

وقد جاء البحث فى ثمانية فصول. عرضت الباحثة فى الفصل الأول مشكلة البحث، أهميتها، حدودها، خطة بحثها. وفى الثانى الدراسات السابقة الأجنبية والعربية.

وفى الفصل الثالث تناولت الباحثة الأبعاد الاجتماعية والتاريخية لطريقتى التلقين والحوار. وفى الرابع تحدثت عن الفلسفة وعلاقتها بالحوار. وفى الخامس عرضت لخصائص تلميذ المرحلة الثانوية وحاجته للحوار.

وفى الفصل السادس عرضت الدراسة التجريبية. وقد تم اختيار عينة البحث من تلميذات الصف الثالث الثانوى الأدبى بمدرسة مصر الجديدة الثانوية العامة للبنات. وقد اشتملت عينة البحث على مجموعتين :

- المجموعة التجريبية: فصل عدده ثلاثون تلميذة، وقد درست الوحدة المختارة بطريقة الحوار.
- المجموعة الضابطة : فصل عدده ثلاثون تلميذة، وقد درست الوحدة المختارة بالطريقة العادية (التلقين).

وقد تم تطبيق اختبار "كورنيل" للتفكير الناقد بصورة قبلية على المجموعتين - وبعد الانتهاء من تدريس الموضوعات المختارة تم تطبيق نفس الاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة.

وفى الفصل السابع عرضت الباحثة نتائج البحث وقامت بتفسيرها. وفى الثامن قدمت خلاصة البحث ونتائجه وتوصياته.

وقد أسفرت نتائج هذا البحث عن الآتى :

- أن المجموعة التجريبية التى درست بطريقة الحوار قد حققت نمواً فى جوانب التفكير الناقد

---

(١) إلهام عبد الحميد فرج بلال: "أثر استخدام طريقة الحوار فى تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لتلميذات الصف الثالث أدبى بالمرحلة الثانوية". (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٨٦م).

التى تضمنها الاختبار، وذلك بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

- أن هناك تحسنًا أيضًا فى المجموعة الضابطة بعد دراستها للفلسفة عن قبل دراستها.

١١ - دراسة فاطمة طلبة ١٩٨٧[١] :

هدف الدراسة هو بناء منهج متكامل للمواد الفلسفية للصف الثالث الثانوى أدبى فى ضوء الاتجاه التكاملى، مع معرفة أثر تدريس وحدة من هذا المنهج بطريقة الحوار والمناقشة على تحقيق الأهداف المحددة لها.

وقد جاء البحث فى تسعة فصول. عرضت الباحثة فى الفصل الأول: مشكلة البحث، حدودها، خطة بحثها. وفى الثانى للدراسات السابقة. وفى الثالث تحدثت عن الفلسفة طبيعتها وخطط دراستها فى مصر وبعض دول العالم. وفى الرابع تناولت: التكامل، معناه، طبيعته، أهميته ومبررات استخدامه فى المواد الفلسفية.

وفى الفصل الخامس عرضت الباحثة لبناء المعيار وضبطه وصورته النهائية - وفى السادس قامت بتطبيق المعيار على أهداف ومحتوى منهج الفلسفة والمنطق بالصف الثالث الثانوى أدبى. وفى السابع عرضت لأدوات البحث.

وفى الفصل الثامن عرضت الباحثة الدراسة الميدانية. وقد تم اختيار عينة البحث من طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى بمدرسة الملك الكامل الثانوية بنين، والمدرسة الإسلامية الثانوية بنين بمدينة المنصورة. وقد اشتملت عينة البحث على مجموعتين :

- المجموعة التجريبية : وعددها ٨٠ طالبًا، وقد درست الوحدة المقترحة "المذهب العقلى فى العصور الوسطى" بطريقة الحوار والمناقشة. وقد استمر تدريس الوحدة لمدة شهرين تقريبًا بمعدل (حصة كل أسبوع).

- المجموعة الضابطة : وعددها ٨٠ طالبًا، وقد درست مقرر الفلسفة والمنطق المستخدم آنذاك بالطريقة العادية.

وقد اعتمدت الباحثة فى تدريس الوحدة على أحد المعلمين بكل مدرسة بعد أن شرحت له الهدف من التجربة وبعد إعطائه محتوى الوحدة والتوجيهات التى يستعين بها أثناء التدريس. هذا وقد حضرت الباحثة كمراقبة لجميع الحصص التى تم فيها تدريس موضوعات الوحدة بالنسبة

(١) فاطمة محمد طلبة: "تطوير منهج المواد الفلسفية فى المرحلة الثانوية فى ضوء الاتجاه التكاملى". (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٨٧).

للمجموعة التجريبية فى المدرستين.

وقد تم تطبيق الاختبار التحصيلى من إعداد الباحثة، واختبار كورنيل للتفكير الناقد تعريب محمود أبوزيد - على المجموعتين قبل وبعد دراستهم للوحدة.

وفى الفصل التاسع قدمت الباحثة: ملخص البحث، نتائجه، توصياته، مقترحاته.

وقد توصلت دراستها إلى عدة نتائج منها : أن الاتجاه التكاملى فى تدريس المواد الفلسفية يؤدى إلى تحسين مستوى تحصيل الطلاب، وفى نفس الوقت فإنه يؤدى إلى تحقيق هدف أساسى من أهداف تدريس المواد الفلسفية وهو تنمية قدرة الطلاب على التفكير الناقد.

ورغم أهمية ودقة هذه الدراسة إلا أنه كان يتعين أن تشتمل العينة على مجموعة تجريبية ثانية، تدرس الوحدة المتكاملة بالطريقة التقليدية، ذلك أن عدم وجود المجموعة التجريبية الثانية يثير التساؤل حول المتغير المستقل: هل هو الوحدة المتكاملة أم الطريقة (الحوار والمناقشة)؟، وبالتالى هل الفرق بين المجموعتين يرجع إلى الوحدة أم إلى الطريقة أم إلى الاثنين معًا؟.

١٢ - دراسة محمود أبو زيد ١٩٩٠[1] :

لقد كان الهدف من هذا البحث هو دراسة مدى توافر الأنماط التنظيمية وكيفية كتابتها فى محتوى كتب الفلسفة فى مصر واليمن والجزائر وذلك طبقًا للمعايير التى أوصت بها الأبحاث والكتب المعاصرة فى مجال القراءة والفهم، كما كان من أهداف هذا البحث أيضًا اقتراح نموذجين لكتابة النصوص طبقًا للأنماط التنظيمية.

وقد ركز الباحث فى التقويم على ثمانية عشر نصًا فى ثمانى عشرة صفحة من الكتب الثلاثة فى مصر واليمن والجزائر (بمعدل ستة نصوص من ست صفحات من كل كتاب) طبقًا للمعايير التى وضعها.

وقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن كتاب الفلسفة بالمدرسة الثانوية بالجزائر أكثر الكتب مراعاة لمعايير كتابة الأنماط التنظيمية حيث توافرت فيه الأنماط التنظيمية فيما عدا النمط الوصفى. أما أقل الكتب مراعاة لمعايير كتابة الأنماط التنظيمية فهو كتاب الفلسفة بمصر.

كما تكشف النتائج عن أن استخدام مؤلفى الكتب للأنماط التنظيمية فى كتابة نصوص كتب الفلسفة بمصر واليمن والجزائر قد جاء عشوائيًا وبدون معرفة بالطرق التربوية الصحيحة فى كتابة

(١) محمود أبوزيد إبراهيم : تطوير الأنماط التنظيمية الشائعة فى كتب الفلسفة بالمدرسة الثانوية فى مصر واليمن والجزائر. فى مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس. (القاهرة : العدد الرابع عشر، ١٩٩٠). ص ص ٣٩ - ٧٠.

الأنماط التنظيمية، لذا اقترح الباحث نموذجين لكتابة الأنماط التنظيمية أوصى مؤلفو الكتب باستخدامها عند كتابة نصوص الكتب، وتمتد هذه التوصية إلى ضرورة استخدام النموذجين بالإضافة إلى كتابة نصوص كتب الفلسفة بمصر وكتب المواد الأخرى، كما أوصى باستخدام قائمة المعايير CHECK LISTS فى تقويم جميع النصوص المتضمنة فى محتوى كل كتاب حتى يمكن الوقوف على نقاط الضعف، وبالتالى يمكن تطوير محتوى الكتب فى نشرات جديدة لها.

١٣ - دراسة لـــى ١٩٩١ (LEE, 1991)[1] :

تهدف هذه الدراسة إلى إيجاد طريقة من شأنها إزالة المعتقدات الخاطئة لدى معلمى الفصل عن المحتويات التعليمية، وبحثت تلك الدراسة قدرة الأسلوب السقراطى على إزالة تلك المعتقدات الخاطئة.

ويمكن أن نستقى الأسلوب السقراطى من محاورات أفلاطون الأولى، بخاصة محاورة جورجياس التى تعتبر مصدرًا رئيسيًا للمعلومات عن ذلك الموضوع، لأن سقراط نفسه حاول أن يزيل المعتقدات الخاطئة لمريديه عن علم البيان. وكان الحوار ينظم كله من أجل حل هذه المشكلة.

وأوضح التحليل أن مفتاح الحل لمشكلة كيفية إيجاد معتقدات خاطئة هو اختبار التلاميذ فى افتراضاتهم. ويمكن تلخيص هذه الافتراضات حسب ما يراه سقراط على النحو التالى :

١ - أنه كان يوضح افتراضات محاورية الغير محددة.

٢ - كل فرض كان يتم مناقشته (اختباره) بجدية.

٣ - الافتراضات الناجحة (الهادفة) كانت تصحح عن طريق هذه الاختبارات الجادة.

٤ - تنوع هذه الافتراضات جعل التعرف (الوصول) إلى افتراضات أخرى أكثر سهولة.

هذا بالإضافة إلى أن سقراط قد أعطى العديد من القواعد فى محاوراته، ولن يكون هناك اختبار ناجح لهذه الافتراضات دون اللجوء إلى هذه الأسس أو القواعد . . ومن هذه الأسس المهمة :

١ - أن المحاور يجب أن يوضح معتقداته الخاصة.

٢ - أن الأسئلة يجب أن توجه بشكل منطقى مرتب.

٣ - أن السؤال والإجابة يجب أن ينبعا من داخل الفرد من أجل الوصول إلى الحقيقة.

---

(1) LEE, YOUNGMUN: "Socratic elenchus and Curriculum development". Dissertation Abstracts International, Vol. 52, No. 11, May 1992, P. 3814.

وباختصار، فإن هدف هذا المنهج هو الوصول إلى المعتقدات الخاطئة، وأن طريقته هى اختبار افتراضات المحاورين بمساعدة بعض الأسس.

وبالنسبة لتطوير المنهج، فإن المنهج السقراطى لا يعطى افتراضات إيجابية عن القضايا التعليمية ولكنه يعين على التوصل إلى مثل هذه المعتقدات الخاطئة. والحقيقة أنه يساهم بشكل كبير فى التربية فى معرفة المعتقدات الخاطئة عن المحتويات التعليمية أكثر من أى مذهب آخر قد يضلل أكثر من أن يرشد.

ولنوجز بعد إسهاب، فإن هذا المنهج هو الطريق الصحيح للوصول إلى ما نرجوه طبقًا لتصورات معينة.

١٤ - دراسة إلهام بلال ١٩٩٢[1] :

هدف الدراسة الكشف عن القيم التى يتضمنها منهج الفلسفة الحالى المقرر على طلاب الصف الثالث أدبى بالمرحلة الثانوية العامة، وكذلك التعرف على القيم الفلسفية لدى كل من الطلاب والمتضمنة فى سلوك المعلم وطريقة تدريسه.

وقد جاء البحث فى تسعة فصول. عرضت الباحثة فى الفصل الأول: مشكلة البحث، حدودها، خطواتها. وفى الثانى الدراسات السابقة. وفى الثالث تناولت: القيم، معناها .. طبيعتها، تصنيفاتها. وفى الفصل الرابع عرضت الباحثة المضمون القيمى فى الفلسفة. وفى الفصل الخامس الإطار الاجتماعى للقيم. وفى الفصل السادس تناولت الباحثة الدور التربوى للمؤسسات الاجتماعية فى إكساب القيم.

وفى الفصل السابع قامت الباحثة بتصميم أدوات البحث وهى : مقياس القيم الفلسفية، بطاقة الملاحظة، تحليل محتوى كتاب " الفلسفة ومشكلات الإنسان".

وفى الفصل الثامن عرضت الباحثة لتطبيق أدوات البحث ونتائجها. وقد بلغت عينة البحث التى طبق عليها مقياس القيم الفلسفية (٢٧٢) طالبًا وطالبة بالصف الثالث الثانوى الأدبى من المدارس الثانوية العامة بمحافظتى القاهرة والجيزة، التى تمثل مواقع جغرافية مختلفة ذات مستويات اجتماعية متباينة .. كما قامت الباحثة بتطبيق بطاقة الملاحظة على (١٦) معلمًا بهذه المدارس.

وفى الفصل التاسع قدمت الباحثة: ملخص البحث .. النتائج .. التوصيات.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج هى :

(١) إلهام عبد الحميد فرج بلال: "أثر استخدام منهج الفلسفة فى المرحلة الثانوية على تعلم القيم". (مرجع سابق).

١ - أوضح التحليل الكمى أن القيم التى يتضمنها الكتاب تسع وستون قيمة، وكان ترتيب هذه القيم من أعلى : الحرية، الجبر، الالتزام، اليقين، التوكل، المنفعة، اللذة . . . وكانت أقل القيم تكرارًا قيم: المساواة، الانتماء، العفة، الاستقلال، الإبداع . . . أما التحليل الكيفى فقد كشف عن أن التوجه الحقيقى للكتاب كان إلى قيم الطاعة، والمسالمة، والانتماء، والرضوخ . . ومن ثم لا تتوافر فى كتاب الفلسفة القيم التى فى مقياس القيم الفلسفية إلا بقدر ضعيف.

٢ - الخلفية الاقتصادية والاجتماعية تؤثر فى نتيجة مقياس القيم، حيث حصلت مدرسة النصر - التى تمثل أعلى مستوى اجتماعى - على أعلى متوسط، على حين حصلت مدرسة الهرم - التى تمثل أقل مستوى اجتماعى - على أقل متوسط فى المقياس.

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات فى نتيجة مقياس القيم الفلسفية.

٤ - أن معلم الفلسفة لا تتوافر لديه أثناء عملية التدريس قيم الديمقراطية، والتسامح الفكرى، والحوار. ومن ثم لا يحقق معلم الفلسفة طريقة التدريس الجيدة.

ورغم أهمية هذه الدراسة، إلا أن التصميم التجريبى لم يتصف بالدقة، حيث كان يتعين وجود مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حتى يعبر عنوان الرسالة عن مضمونها، وهذا ما يوحى به العنوان للقارئ. كما يلاحظ أن التوصيات عامة ومتناقضة فى نفس الوقت . . كذلك بعض عبارات مقياس القيم الفلسفية مكررة فى قيم كثيرة.

١٥ - دراسة فاطمة طلبة ١٩٩٣[١] :

تتحدد مشكلة البحث فى الأسئلة التالية :

١ - ما المعايير الواجب توافرها فى كتاب الفلسفة المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى؟.

٢ - ما جوانب القوة وجوانب الضعف فى كتاب الفلسفة فى ضوء هذه المعايير؟.

٣ - ما التوصيات التى يمكن فى ضوئها تطوير هذا الكتاب؟.

وقد استخدم فى هذا البحث المنهج الوصفى القائم على رصد وتحليل واقع مشكلة البحث مستخدمًا بطاقة لاستطلاع آراء بعض المعلمين والموجهين وأساتذة الجامعة المتخصصين حول الشروط والمعايير التى يجب أن تتوافر فى كتاب "الفلسفة ومشكلات الإنسان" المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى.

هذا وقد تم تطبيق البطاقة على (٣٠) معلمًا وموجهًا و(١٠) أعضاء هيئة تدريس بأقسام

(١) فاطمة محمد طلبة: "تقويم كتاب الفلسفة المقرر على طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوى أدبى". فى دراسات فى المناهج وطرق التدريس، عدد ١٩، ١٩٩٣.

الفلسفة والمناهج وطرق التدريس بكليات التربية والبنات بعين شمس والأزهر.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :

- أن التأليف لا يعتمد على الإعلان والمسابقة، وإنما يعتمد على التكليف من جانب الوزارة.

- لا توجد علاقة بين أهداف مادة الفلسفة والوسائل التعليمية المتضمنة فى الكتاب، كما لا توجد علاقة بين مادة الفلسفة والمواد الدراسية الأخرى.

- أن مادة الكتاب لا تراعى خبرات الطلاب السابقة.

- أن الوسائل التعليمية الموجودة بالكتاب غير كافية وليست متنوعة ولا تتناسب مع طبيعة مادة الفلسفة كما أنها لا تثير اهتمامات الطلاب ولا ترتبط بهم ولا تستخدم فى تقويمهم.

- أن عنوان الكتاب "الفلسفة ومشكلات الإنسان" لم ينعكس على محتواه بالشكل المطلوب.

- إن أسئلة الكتاب لا تقوِّم الأنشطة ولا تقيس النواحى الوجدانية ولا تشجع على الإبداع.

١٦ - دراسة كمال نجيب (دراسة غير منشورة)[(١)] :

سعى هذا البحث إلى التعرف على مدى فعالية بعض العناصر المتضمنة فى عملية تدريس الفلسفة من وجهة نظر الطالب والمعلم.

وقد اشتمل البحث على قسمين، يعرض الباحث فى القسم الأول للإطار النظرى للدراسة ويشمل جانبين يحدد أولهما الأفكار والمبادئ العامة لنظرية الفلسفة، وثانيهما يتناول بعض الدراسات النظرية فى مجال تدريس الفلسفة. أما القسم الثانى، فيطرح إجراءات الدراسة وأدواتها والنتائج وتفسيرها.

هذا وقد اختيرت عينة البحث الحالى من بين طلاب ومعلمى المدارس الثانوية، القسم الأدبى، بمدينة الإسكندرية. بلغت مجموعة عينة الطلاب من الذكور ٢٧٢، ومن الإناث ٤٢١. وبلغت عينة المعلمين ٤٦ معلمًا. وشملت المدارس ٦ مدارس للبنات و٤ مدارس للبنين.

واستخدم الباحث صحيفتى استبيان إحداهما لعينة الطلاب والثانية لعينة المعلمين.

ويمكن القول بأن أهم النتائج التى أسفرت عنها الدراسة الحالية تتلخص فيما يلى :

(١) ثمة إدراك عام لدى طلاب السنة الثالثة بالقسم الأدبى بالمدرسة الثانوية العامة، بأن كثيرًا من أهداف تدريس الفلسفة لا تتحقق بصفة دائمة، وأن هناك عدم عناية كافية من جانب المعلمين

---

(١) كمال نجيب: "إدراك معلمى الفلسفة وطلابها لمدى فاعلية تدريس الفلسفة بالمدرسة الثانوية العامة". (دراسة غير منشورة).

فى بعض المجالات خصوصًا فى تأكيد أهمية الفلسفة للحياة والاهتمام بالتناول الفلسفى لمشكلات البيئة المحلية والتخطيط لأنشطة إضافية وقضاء وقت إضافى مع التلاميذ.

(٢) هناك إدراك واضح لدى المعلمين بافتقار برامج تأهيلهم جامعيًا إلى كثير من الجوانب الدراسية المهمة لمعلمى الفلسفة، مثل دراسة الفكر المصرى القديم والحديث، والتعرض لأهمية الفلسفة الاجتماعية والإنسانية، واستخدام نتائج الدراسات فى مجال علم نفس النمو فى تحسين علاقاتهم بالتلاميذ داخل الفصول. وكذلك تؤكد نتائج الدراسة عدم العناية التى يلقاها معلمو الفلسفة فى مجال التدريب أثناء الخدمة.

(٣) يختلف إدراك الطلاب لمدى تحقق أهداف الفلسفة، وكذلك فى نظرتهم إلى مستوى معلمى الفلسفة، مع إدراك المعلمين لهذين البعدين اختلافًا شديدًا. وبينما تتميز نظرة الطلاب بالسلبية، يسيطر على المعلمين إحساس بأن أهداف تدريس الفلسفة تنجز بشكل ملائم، وأنهم شخصيًا على قدر كبير من الكفاءة الأكاديمية والمهنية.

(ب) المنطــــق :

دراسة محمود الزناتى ١٩٩١[1] :

هدف الدراسة التعرف على فعالية الطريقة الاستقصائية فى تدريس مادة المنطق على نمو التفكير الناقد والتحصيل لطلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى.

وقد جاء البحث فى ستة فصول. تناول الباحث فى الفصل الأول مشكلة البحث، والخطة العامة لدراستها. وفى الثانى عرض الباحث البحوث والدراسات السابقة. وفى الفصل الثالث تحدث الباحث عن الإطار النظرى للدراسة الذى اشتمل على طبيعة التعلم الاستقصائى وخطواته، والتفكير: خطواته وأنواعه (التفكير الناقد طبيعته ومفهومه)، وطبيعة المنطق كعلم وكمادة دراسية.

وفى الفصل الرابع عرض الباحث الدراسة التجريبية، حيث قام بإعداد اختبار التحصيل لوحدة الاستدلال القياسى، وكذا بناء الوحدة الدراسية. هذا وقد تم اختيار عينة البحث من طالبات مدرسة شبراخيت الثانوية المشتركة / محافظة البحيرة. وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين :

- المجموعة التجريبية : بلغ عددها ٣٢ طالبة، وقد درست وحدة "الاستدلال القياسى" باستخدام الطريقة الاستقصائية.

- المجموعة الضابطة : بلغ عددها ٣٢ طالبة، وقد درست نفس الوحدة بالطريقة التقليدية.

---

(١) محمود محمود محمود الزناتى : "فعالية الطريقة الاستقصائية فى تدريس المنطق على نمو التفكير الناقد والتحصيل لطلاب المرحلة الثانوية". (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة طنطا، ١٩٩١).

هذا وقد قام الباحث بتدريس الوحدة المختارة للمجموعة التجريبية فى ست حصص بمعدل حصتين كل أسبوع، وللمجموعة الضابطة فى خمس حصص بمعدل حصة ونصف كل أسبوع تقريبًا.

وفى الفصل الخامس قام الباحث بمناقشة وتفسير النتائج. وفى الفصل السادس قدم ملخص الدراسة والتوصيات والمقترحات.

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن تدريس وحدة القياس أو الاستدلال القياسى باستخدام الطريقة الاستقصائية والمعدة من قبل الباحث قد أثر تأثيرًا فعالاً على تحسين أداء طالبات المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد، كما أدى إلى تحسن فى الأداء على الاختبار التحصيلى لطالبات المجموعة التجريبية فى مستوى الفهم ومستوى التطبيق.

ورغم أهمية هذه الدراسة، إلا أنه يؤخذ عليها الآتى :

١ - وقع اختيار الباحث على فصلين من فصول طالبات مدرسة شبراخيت الثانوية المشتركة لإجراء تجربة البحث، فى الوقت الذى استبعد فيه الباحث فصول الطلاب لاعتبارات غير مقبولة منطقيًا وهى : صغر حجم فصول الطلاب، نصح المدرسين بالمدرسة للباحث بإمكانية السيطرة على فصول الطالبات أكثر عند إجراء التجربة، عدم التزام الطلاب عادة فى هذه السنة الدراسية عند إجراء أى تجارب عليهم.

٢ - زيادة الحصص المقررة للمجموعة التجريبية التى تم التدريس لها بالطريقة الاستقصائية عن المجموعة الضابطة التى درست وفق التوزيع العادى للمنهج.

٣ - من الملاحظ أن مفردات الاختبار التحصيلى لوحدة الاستدلال القياسى فى مادة المنطق لطلاب الصف الثالث الثانوى أدبى من إعداد الباحث هى بعينها الأسئلة التطبيقية للدروس الستة التى شملتها الوحدة الدراسية التى قام الباحث بإعدادها للتدريس للمجموعة التجريبية باستخدام الطريقة الاستقصائية، وفى ذلك تحيز واضح للمجموعة التجريبية ضد المجموعة الضابطة.

(جـ) الاجتمـاع :

دراسة هبة النيال ١٩٨٤[1] :

هدف الدراسة هو تطوير منهج الاجتماع بالصف الثانى أدبى بالمرحلة الثانوية، مع معرفة أثر تدريس "وحدة مقترحة فى التنمية للصف الثانى من القسم الأدبى".

---

(١) هبة أحمد النيال: "تطوير منهج الاجتماع بالصف الثانى الثانوى أدبى بالمرحلة الثانوية". (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٨٤).

وقد جاء البحث فى ستة فصول. عرضت الباحثة فى الفصل الأول الإطار العام للبحث : مشكلة البحث، حدودها، خطة بحثها. وفى الثانى للدراسات والبحوث السابقة. وفى الثالث تحدثت عن علم الاجتماع: أصوله، إتجاهاته المعاصرة. وفى الرابع قامت بتقويم المنهج المقرر آنذاك لعلم الاجتماع.

وفى الفصل الخامس عرضت الإطار المقترح، ويتضمن: الأهداف، المحتوى، وقامت ببناء الوحدة. وقد تم اختيار عينة البحث من تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الثانوى من القسم الأدبى بمدرسة إسماعيل القبانى الثانوية بنين، ومدرسة مصر الجديدة الثانوية العامة للبنات بمدينة القاهرة. وقد اشتملت العينة التجريبية على أربعة فصول مكونة من (١٢٠) تلميذًا وتلميذة، منهم ٥٨ تلميذًا و٦٢ تلميذة. وقد استمر تدريس الوحدة لمدة شهرين بمعدل حصة واحدة أسبوعيًا.

وقد قام مدرسى الفصول بتدريس هذه الوحدة بعد لقاءات مع الباحثة ليتعرفوا وجهة نظرها حول الموضوع المقترح وكيفية معالجة الوحدة المقترحة أثناء عملية التدريس.

وبعد انتهاء تلاميذ العينة من دراسة الوحدة بدروسها الأربعة، قامت الباحثة بتقديم مجموعة من الأنشطة لتعرف مدى إقبالهم واهتمامهم بهذا النوع من الموضوعات ذات الصلة بحياتهم الاجتماعية.

وفى الفصل السادس قدمت الباحثة خلاصة البحث ونتائجه وتوصياته.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج، منها ما يتعلق بالأهداف المقترحة، ومنها ما يتعلق بالمحتوى المقترح. أما فيما يتعلق بالوحدة المقترحة، فقد تم تدريسها وقد جذبت اهتمام الطلاب طوال وقت التدريس وذلك لارتباطها بالحياة اليومية وما تثيره من مشكلات وقضايا، وما تتناوله أجهزة الإعلام من موضوعات ذات صلة باهتمامات الطلاب الذين هم جزء من كل هو كيان المجتمع عمومًا، وبالتالى يمكن القول إن إثارة اهتمامهم ومشاركتهم بالمناقشة وإبداء الرأى قد تساهم فى نمو التفكير العلمى، والتفكير النقدى الذى يمكن معه أن نقول إنه يمكن لمنهج علم الاجتماع أن يساهم فى بناء المواطن الذى يمكن أن يتبنى علاج مشاكل بلده بطريقة علمية.

ورغم أهمية هذه الدراسة إلا أنه كان يتعين أن تشتمل العينة على مجموعة ضابطة، لإجراء المقارنة عليها حتى نتبين أيهما أفضل: المنهج المقترح أم المنهج المقرر آنذاك. كما أن الوحدة المقترحة وعنوانها "وحدة مقترحة فى التنمية للصف الثانى من القسم الأدبى" غير مصاغة بالطريقة التربوية، فهى مكونة من (٤) دروس يتكون كل درس من محتوى فقط. كما أن الأسئلة التى قدمت للتلاميذ عقب الانتهاء من دراسة الوحدة بدروسها الأربعة غير دقيقة وقد صيغت بأسلوب المقال.

وقد ترتب على ذلك أن النتائج - فيما يتعلق بالوحدة - تم التعبير عنها بلغة كيفية مطاطية، مما لا يمكن معه الاطمئنان إلى هذه النتائج.

(د) التربية الوطنية :

دراسة إبراهيم سعيد ١٩٨٨[1] :

هدف الدراسة التعرف على مدى فعالية الصحافة المدرسية بالمرحلة الثانوية فى تنمية وعى الطلاب بقضايا المجتمع الواردة فى مادة التربية الوطنية.

وقد جاء البحث فى ثمانية فصول. عرض الباحث فى الفصل الأول مشكلة البحث. وفى الفصل الثانى الدراسات السابقة. وفى الفصل الثالث تحدث عن النشاط الصحفى فى المرحلة الثانوية. وفى الفصل الرابع عن التربية الوطنية: طبيعتها، أهدافها، قضاياها. وفى الفصل الخامس قام الباحث ببناء البرنامج.

وفى الفصل السادس تناول الباحث أدوات البحث وإجراءاته، حيث قام بإعداد مقياس استطلاع الوعى الطلابى بقضايا المجتمع، وكذا الاختبار التحصيلى للبرنامج المقترح. هذا وقد تم اختيار عينة البحث من طلاب مدرستى السادات الثانوية العسكرية، والمشير أحمد إسماعيل على الثانوية العامة بمدينة الإسماعيلية، وتم تقسيمها إلى مجموعتين :

- المجموعة التجريبية، وبلغ عددها ٣٥ طالبًا (من طلاب مدرسة السادات الثانوية العسكرية)، درست البرنامج المقترح باستخدام المديولات التعليمية والرزم الصحفية، حيث تم تقسيمها إلى خمس مجموعات (مختلفة العدد)، ويطلب من كل مجموعة تنفيذ النشاط الصحفى كل فيما يخصه من خبر ومقال وتحقيق وحديث وصور ورسوم داخل المدرسة وخارجها، مع مراعاة أن يكون مضمون أو محور هذه الفنون الصحفية هو ما يتعلق بمحتوى المديولات التعليمية التى يدرسها الطلاب. وقد تم استخدام طرق أخرى داخل حجرة الدراسة كالمناقشة الجماعية والحوار وأسلوب الندوة التعليمية، وحل المشكلات، أما خارج حجرة الدراسة فقد انصب الأمر على ترك الطلاب وحريتهم فى أداء المهام الصحفية.

- المجموعة الضابطة، وبلغ عددها ٣٥ طالبًا (من مدرسة المشير أحمد إسماعيل على الثانوية العامة)، وتم التدريس لها بالطريقة العادية والمعتادة فى المدارس.

---

(١) إبراهيم محمد سعيد إبراهيم: "فعالية الصحافة المدرسية بالمرحلة الثانوية فى تنمية وعى الطلاب بقضايا المجتمع الواردة فى مادة التربية الوطنية". (مرجع سابق).

هذا وقد استغرق تدريس هذا البرنامج النصف الثانى من العام الدراسى، وقام الباحث بنفسه بالتدريس للمجموعتين.

وفى الفصل السابع عرض الباحث نتائج البحث وتفسيرها. وفى الثامن ملخص البحث وتوصياته ومقترحاته.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

أولاً : هناك علاقة إيجابية بين تدريس محتوى مادة التربية الوطنية باستخدام النشاط الصحفى، وبين زيادة وعى الطلاب بالقضايا الواردة بهذا المحتوى.

ثانيًا : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تدريس محتوى التربية الوطنية باستخدام النشاط الصحفى وبين زيادة تحصيل الطلاب الدراسى لهذا المحتوى.

ثالثًا : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة وعى الطلاب ببعض قضايا المجتمع وبين درجة تحصيلهم الدراسى.

تعليق الباحث :

بالاطلاع على هذه البحوث والدراسات التى أجريت فى مجال المواد الفلسفية وأساليب تطويرها، فقد تبين للباحث الآتى :

١ - رغم كثرة الدراسات والبحوث التى تمت فى مجال مناهج المواد الفلسفية - فى السنوات الأخيرة - إلا أنها لم تتناول موضوع تنمية التفكير الفلسفى كمدخل لتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية.

٢ - تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة - من حيث الشكل - فى هدفها الأساسى وهو تطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية كدراسة قسم التربية بألبرتا "كندا" ١٩٧٦، دراسة SODERLIND, BRUMBAUGH ١٩٧٨، ودراسة أوستلير وسزوبك ١٩٧٩، ودراستى سعاد محمود ١٩٧٩ - ١٩٨٦، ودراسة فتحية حسنى ١٩٨٣، ودراسة فاطمة طلبة ١٩٨٧. ويلاحظ أن هذه الدراسات قد اهتمت بتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية كنسق معرفى، وتركز فقط على تعليم الفلسفة، فى حين أنها لم تركز الاهتمام على إنماء مهارات التفكير الفلسفى لدى الطلاب.

كما تتفق مع البعض الآخر من هذه الدراسات فى الاهتمام بطريقة تدريس أحد المواد الفلسفية التى تنمي التفكير لدى الطلاب كدراسة تياجلى ١٩٨٦، ودراسة إلهام بلال ١٩٨٦، ودراسة

محمود الزناتى ١٩٩١ . ويلاحظ أن هذه الدراسات قد اهتمت - فقط - بمعرفة أثر طريقة تدريس الفلسفة أو المنطق التى تنمى التفكير دون التعرض للمنهج فى حد ذاته، أو معرفة مدى إمكانية التحقق من أهدافه المرجوة.

كذلك تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة فى الاهتمام بتقييم منهج الفلسفة وإدراك المعلمين والطلاب لمدى فاعلية تدريسه بالمرحلة الثانوية كدراسة محمود أبوزيد ١٩٧٨، ودراسة إلهام بلال ١٩٩٢، ودراسة فاطمة طلبة ١٩٩٣، ودراسة كمال نجيب (دراسة غير منشورة). ويلاحظ أن هذه الدراسات قد توقفت عند حد التقييم، ولم تقترح منهجًا مطورًا لإنماء مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة هبة النيال ١٩٨٤ فى الاهتمام بتطوير أحد مناهج المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، ومع دراسة إبراهيم سعيد ١٩٨٨ فى الاهتمام بتنمية الوعى بقضايا المجتمع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣ - يختلف البحث الحالى عن الدراسات السابقة فى أنها لم تتعرض لتنمية التفكير الفلسفى كمدخل لتطوير منهج الفلسفة وأثر ذلك على إنماء مهارات التفكير الفلسفى والوعى بمشكلات الإنسان والاتجاهات نحو مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى، وهو موضوع البحث الحالى.

كما تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة من حيث تدريس الوحدة المقترحة. فدراسة هبة النيال ١٩٨٤ فى علم الاجتماع، ودراسة إبراهيم سعيد ١٩٨٨ فى مادة التربية الوطنية، ودراسة محمود الزناتى ١٩٩١ فى مادة المنطق، بينما الدراسة الحالية تهتم بمادة الفلسفة.

كما يظهر الاختلاف أيضًا فى أن دراسة إبراهيم سعيد ١٩٨٨ قد اهتمت بمعرفة أثر الصحافة المدرسية - كنشاط مدرسى - فى تنمية وعى الطلاب بقضايا المجتمع، دون التعرض للمنهج فى حد ذاته أو معرفة مدى إمكانية التحقق من أهدافه المرجوة.

٤ - النتائج التى كشفت عنها بعض الدراسات تعزز من قيمة البحث الحالى الذى يسعى إلى تنمية التفكير الفلسفى كمدخل لتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية . . . من هذه الدراسات دراسة محمود أبوزيد ١٩٧٨ الذى يظهر أهمية البحث الحالى، حيث يحاول تطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية بما يعين على تحقيق بعض إمكانات الفلسفة. . دراسة محمود أبوزيد ١٩٩٠ التى اتضح منها أن محتوى كتاب الفلسفة ومشكلات الإنسان (بمصر) يبدو فى صورة معلومات مفككة، وبالتالى لا تعطى للطالب أى معنى من تعلمها، وقد يدفع ذلك الطالب إلى حفظ المعلومات دون

فهم، وهذا يؤكد أهمية البحث الحالى.. ودراسة إلهام بلال ١٩٩٢ التى كشفت أنه لا يتوافر فى كتاب الفلسفة القيم التى فى مقياس القيم الفلسفية إلا بقدر ضعيف .. ودراسة فاطمة طلبة ١٩٩٣ التى أبرزت جوانب القوة وجوانب الضعف فى كتاب الفلسفة المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى.

٥ - يمكن أن يستفيد البحث الحالى من بعض الملاحظات والنتائج التربوية التى توصلت إليها بعض الدراسات، بما يساعد الباحث فى وضع برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الفلسفى بالمرحلة الثانوية. ومن هذه الدراسات: دراسة محمود أبو زيد ١٩٧٨، ودراسة SODERLIND ١٩٧٨ BRUMBAUGH، ودراسة سعاد محمود ١٩٨٦، ودراسة تياجلى ١٩٨٦، ودراسة LEE ١٩٩١، ودراسة إلهام بلال ١٩٩٢، ودراسة فاطمة طلبة ١٩٩٣، ودراسة كمال نجيب، (دراسة غير منشورة).

كما يمكن أن يستفيد البحث الحالى من دراسة إبراهيم سعيد ١٩٨٨ فى كيفية بناء مقياس الوعى الطلابى بمشكلات الإنسان - أحد الأدوات المستخدمة فى هذا البحث.

ثالثاً ـ دراسات أجريت فى مواد دراسية مختلفة :

١ - دراسة محمد المفتى ١٩٧٤[1] :

هدف هذه الدراسة معرفة الفرق بين أثر تدريس مقرر الرياضيات الحديثة ومقرر الرياضيات التقليدية على تنمية التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الثانوية.

وقد جاء البحث فى ستة فصول. عرض الباحث فى الفصل الأول: مشكلة البحث، أهميتها، خطة بحثها. وتناول فى الثانى: التفكير الاستدلالى ماهيته، ومكوناته، وأهميته، والعوامل المؤثرة فيه. وتحدث فى الثالث عن الأسلوب الاستدلالى فى مقرر الرياضيات الحديثة ومقرر الرياضيات التقليدية. وفى الفصل الرابع عرض الباحث لاختبار التفكير الاستدلالى: بنائه، وتقنينه.

وفى الفصل الخامس عرض الباحث للدراسة التجريبية . وقد اختار الباحث منطقة مصر الجديدة التعليمية لاختيار عينة البحث منها. وقد اشتملت عينة البحث على مجموعتين :

- المجموعة التجريبية : وعددها ١٦٣ تلميذاً، وتمثل دارسى الرياضيات الحديثة.
- المجموعة الضابطة : وعددها ١٦٣ تلميذاً، وتمثل دارسى الرياضيات التقليدية.

---

(١) محمد أمين المفتى "تنمية التفكير الاستدلالى دراسة مقارنة بين الرياضيات الحديثة والرياضيات التقليدية للصف الأول من المرحلة الثانوية". (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٧٤).

وفى الفصل السادس قدم الباحث ملخص البحث ومقترحاته.

وقد كشفت الدراسة عن أن الأثر الناتج عن تدريس مقرر الرياضيات الحديثة يعد أكبر من الأثر الناتج عن تدريس مقرر الرياضيات التقليدية وذلك بالنسبة لنمو التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى.

٢ - دراسة ويليامز ١٩٨٠[1] (WILLIAMS, 1980).

هدفت الدراسة إلى مقارنة أثر كل من طريقة الاكتشاف والطريقة التقليدية على التحصيل، والقدرة على التفكير الناقد لدى طلاب الصف الحادى عشر واتجاهاتهم نحو مادة التاريخ من خلال دراستهم لتاريخ الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد شملت عينة البحث ١٠٤ طالبًا، قسمت إلى :

(١) مجموعة تجريبية درست الموضوعات المختارة بطريقة الاكتشاف الموجه، وعددها ٥١ طالبًا.

(٢) مجموعة ضابطة درست نفس الموضوعات بالطريقة التقليدية، وعددها ٥٣ طالبًا.

وقد استغرقت مدة التدريس ١٢ أسبوعًا. وطبق الباحث اختبارًا للتفكير الناقد، وكذلك اختبارًا تحصيليًا فى مادة التاريخ.

وقد أظهرت الدراسة أن هناك فروقًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى التحصيل، والقدرة على التفكير الناقد، والاتجاهات الإيجابية نحو مادة التاريخ، وهذه الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية التى درست بطريقة الاكتشاف الموجه.

٣ - دراسة غازى خليفة ١٩٩٠[2]:

هدف الدراسة هو تقويم الوضع الراهن لمناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالأردن، وتقديم البديل المناسب لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة.

وقد جاء البحث فى سبعة فصول. عرض الباحث فى الفصل الأول: مشكلة الدراسة، ماهيتها، أهميتها، خطة بحثها. وفى الثانى الدراسات السابقة.

---

(1) WILLIAMS, JAMES M. : "Comparison study of the effects of inquiry and traditional teaching procedures on students Attitude, Achievement,and Critical thinking Ability in eleventh Grade united states History". Dissertation Abstracts International, Vol. 42, No. 4, 1981, P. 1905.

(٢) غازى جمال توفيق خليفة : "تطوير مناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالأردن لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة". (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٩٠).

وفى الفصل الثالث تناول الباحث: التفكير الناقد - مفهومه ومهاراته واستراتيجيات تنميته. وفى الرابع عرض الباحث الطريقة المقترحة لتدريس مهارات التفكير الناقد.

وفى الفصل الخامس عرض الباحث إجراءات الدراسة. وقد تم اختيار عينة البحث من طلبة الصف الأول الثانوى فى مديرية التربية والتعليم لمحافظة (أربد). وقد اشتملت عينة الدراسة على أربع شعب للصف الأول الثانوى الأكاديمى، منها شعبتان للطلاب، وشعبتان للطالبات، تم تقسيمهما إلى مجموعتين :

- المجموعة التجريبية : وعددها ٦٠ طالبًا وطالبة. وقد درست الوحدة التدريسية "علاقة الإنسان بالإنسان" بالطريقة المقترحة.

- المجموعة الضابطة : وعددها ٦٠ طالبًا وطالبة. وقد دُرست لها الوحدة كما هى فى الكتاب المقرر، وبالطريقة الاعتيادية الشائعة الاستعمال، على اعتبار أن مهارات التفكير الناقد يجرى تعليمها تلقائيًا.

وقد استمر تدريس الوحدة لمدة (٤٠) يومًا بدءًا من تاريخ ١٥/ ٤/ ٨٩ حتى ٢٥/ ٥/ ٨٩. وقد اعتمد الباحث فى تدريس الوحدة على (٢) من المعلمين للطلاب، و (٢) من المعلمات للطالبات.

وفى الفصل السادس عرض الباحث نتائج الدراسة وقام بمناقشتها. وفى السابع قدم خلاصة البحث والتوصيات والمقترحات.

وقد بينت الدراسة التجريبية، أن للوحدة التدريسية المطورة بالطريقة التى اقترحها الباحث أثر فى تنمية مهارات التفكير الناقد وتحصيل المعلومات الأساسية (حقائق ومفاهيم وتعميمات)، والاتجاه نحو مادة الجغرافيا للصف الأول الثانوى.

تعليق الباحــث :

بالاطلاع على الدراسات السابقة التى أجريت فى مواد دراسية مختلفة، تبين للباحث الآتى:

١ - تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فى الاهتمام بتنمية التفكير كدراسة (محمد المفتى ١٩٧٤)، ودراسة (WILLIAMS ١٩٨٠)، ودراسة (غازى خليفة ١٩٩٠).

٢ - تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الوحدة المقترحة. فدراسة محمد المفتى فى مادة الرياضيات، ودراسة WILLIAMS فى مادة التاريخ، ودراسة غازى خليفة فى مادة الجغرافيا. بينما الدراسة الحالية تهتم بمادة الفلسفة.

٣ - يمكن أن يستفيد البحث الحالى من دراسة غازى خليفة ١٩٩٠ فى كيفية بناء مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة - إحدى الأدوات المستخدمة فى هذا البحث.

رابعاً ـ تعليق عام على البحوث والدراسات السابقة :

من عرض البحوث والدراسات السابقة يتبين أنها لم تتناول مشكلة البحث الحالى، وإن كانت تفيد الباحث فى بعض جزئيات بحثه.

فبعد اطلاع الباحث على هذه البحوث والدراسات السابقة التى أجريت فى مجال المواد الفلسفية، وكذا التى أجريت فى مواد دراسية مختلفة، يستطيع أن يؤكد على أنه إذا كان ثمة نقاط اتفاق بين هذه الدراسة والدراسات السابقة عليها، فإنه توجد - كذلك - نقاط اختلاف تؤكد على أن هذه الدراسات السابقة لم تتعرض لتنمية التفكير الفلسفى كمدخل لتطوير منهج الفلسفة وأثر ذلك على إنماء مهارات التفكير الفلسفى والوعى بمشكلات الإنسان والاتجاهات نحو مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى، وهو موضوع البحث الحالى.

وإذا كانت بعض الدراسات والبحوث السابقة قد أظهرت أهمية البحث الحالى، وتعزز من قيمته، فإن البعض الآخر من هذه الدراسات والبحوث قد يفيد البحث الحالى إفادة كبيرة، وبخاصة فى الدراسة النظرية وفى بناء أدوات البحث.

وثمة دراسات لا تتعلق بمشكلة البحث الحالى، وإن كانت تفيد الباحث أيضًا فى الدراسة النظرية ومنها* :

- دراسة رجب مختار محمد عطية : دراسة تحليلية لمقرر الفلسفة بالمرحلة الثانوية العامة بليبيا.
- دراسة محمد سيد أحمد المسير : المجتمع المثالى فى الفكر الفلسفى وموقف الإسلام منه.
- دراسة صافيناز أحمد عفيفى : تقويم طرق تدريس مادة الفلسفة فى المرحلة الثانوية.
- دراسة محمد سعيد أحمد أحمد زيدان : أثر الطريقة السقراطية على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى فى الفلسفة.

هذا، ويحاول الباحث فى هذه الدراسة أن يقدم تصورًا محددًا عن كيفية تنمية التفكير الفلسفى لدى طلاب المرحلة الثانوية - مستفيدًا فى ذلك من بعض الدراسات السابقة ومن الآراء التربوية الحديثة عن تدريس الفلسفة - من خلال الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى.

خامساً ـ ملخص جدولى للبحوث والدراسات السابقة :

فيما يلى ملخص جدولى للبحوث والدراسات السابقة مقارنًا بالبحث الحالى :

* وهى مراجع مذكورة فى مواضع متفرقة من الرسالة.

جدول (١)

ملخص جدولى للبحوث والدراسات السابقة

١ ـ الموضوعات	٢ ـ الأدوات	٣ ـ العينات	٤ ـ النتائج
* دراسات تناولت فعالية تدريس الفلسفة للأطفال مثل دراسة JOHN-SON ١٩٨٤، ودراسة BANKS ١٩٨٧، ودراسة كمال نجيب ١٩٨٨، ودراسة سعاد فتحى ١٩٩٠. * دراسات اهتمت بتقديم تصور مقترح لتنمية التفكير وتعليم القيم من خلال تدريس الفلسفة كدراسة محمود أبو زيد ١٩٨٦. * دراسات اهتمت بتنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تدريس المنطق كدراسة محمد عادل عفيفى ١٩٨٠، ودراسة محمود أبو زيد ١٩٨١. * دراسات اهتمت بإعداد برنامج مقترح لتنمية التفكير العلمى والميل المهنى فى مادة الأسلوب العلمى بالتعليم الصناعى كدراسة سعيد حمزة ١٩٩١. * دراسات اهتمت بتطوير منهج الفلسفة أو منهج الاجتماع بالمرحلة الثانوية كدراسة قسم التربية بألبرتا "كندا" ١٩٧٦، دراسة SODER-LIND, BRUMBAUGH ١٩٧٨، ودراسة OASTLER CZOPEK ١٩٧٩، ودراستى	* تعددت الأدوات والمقاييس المستخدمة فى الدراسات العربية والأجنبية تبعًا لموضوع كل دراسة والهدف منها. * استخدم الباحثون أدوات ومقاييس لقياس التفكير الناقد فى كل من البحوث والدراسات العربية والأجنبية مثل اختبار كورنيل للتفكير الناقد (دراسة محمود أبو زيد ١٩٨١، ودراسة TEAGLE ١٩٨٦، ودراسة إلهام بلال ١٩٨٦، ودراسة فاطمة طلبة ١٩٨٧). * استخدم الباحثون اختبارات تحصيلية مقننة (دراسة ويليامز ١٩٨٠، ودراسة عادل عفيفى ١٩٨٠، ودراسة سعاد محمود ١٩٨٦، ودراسة فاطمة طلبة ١٩٨٧، ودراسة BANKS ١٩٨٧، ودراسة إبراهيم سعيد ١٩٨٨، ودراسة الزناتى ١٩٩١). * استخدم بعض الباحثين اختبارات لتقويم مهارات التلاميذ المنطقية والفلسفية كدراسة كمال نجيب ١٩٨٨. * استخدم بعض الباحثين اختبار تبرير القيم كدراسة سعاد محمود	* استخدمت عينات كبيرة من فئات عمرية مختلفة. * بعض الدراسات اشتملت العينة على أطفال من المدرسة الابتدائية كدراسة TEAGLE ١٩٨٦، ودراسة BANKS ١٩٨٧، ودراسة كمال نجيب ١٩٨٨. * بعض الدراسات اشتملت العينة على طلاب وطالبات، معلمين ومعلمات، موجهين وموجهات كدراسة محمود أبو زيد ١٩٧٨، ودراسة كمال نجيب (دراسة غير منشورة). * بعض الدراسات اشتملت العينة على طلاب من الجامعة كدراسة OASTLER & CZOPEK ١٩٧٩. * دراسات استخدمت عينات من الإناث فقط كدراسة سعاد محمود ١٩٨٦، ودراسة إلهام بلال ١٩٨٦، ودراسة محمود الزناتى ١٩٩١. * دراسات استخدمت عينات من البنين فقط كدراسة WILLIMAS ١٩٨٠، ودراسة فاطمة طلبة ١٩٨٧، ودراسة إبراهيم سعيد ١٩٨٨. * دراسات استخدمت	* أكدت نتائج البحوث والدراسات السابقة ما يلى: - فعالية تدريس الفلسفة فى تنمية التحصيل ومهارات التفكير الفلسفى والمنطقى لدى الأطفال. - يمكن تعليم القيم من خلال تدريس الفلسفة. - ما يجده الطفل فى مصر لتعليم التفكير قليل. - يلعب المنطق (الصورى - الرياضى) دوراً قويًا فى تنمية القدرة على التفكير الناقد. - فعالية برامج مقترحة لتدريس المواد الفلسفية فى نمو التفكير العلمى. - إن الفلسفة بوضعها الحالى فى المدرسة الثانوية لا تحقق الكثير من أهدافها. - فعالية الطريقة السقراطية والطريقة الاستقصائية وطريقة الاكتشاف فى تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل. - فعالية الصحافة المدرسية فى تنمية وعى الطلاب بقضايا المجتمع. أما الدراسة الحالية، فتؤكد النتائج على فعالية الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى بالصف الثالث الثانوى أدبى فى تنمية

سعاد محمود ٧٩-١٩٨٦، ودراسة فتحية حسنى ١٩٨٣، ودراسة هبة النيال ١٩٨٤، ودراسة فاطمة طلبة ١٩٨٧، ودراسة محمود أبو زيد ١٩٩٠، دراسة LEE ١٩٩١. * دراسات اهتمت بمعرفة أثر طريقة التدريس التى تنمى التفكير كدراسة TEAGLE ١٩٨٦، ودراسة إلهام بلال ١٩٨٦، ودراسة محمود الزناتى ١٩٩١. * دراسات اهتمت بتقويم منهج الفلسفة كدراسة محمود أبو زيد ١٩٧٨، ودراسة إلهام بلال ١٩٩٢، ودراسة فاطمة طلبة ١٩٩٣، ودراسة كمال نجيب (دراسة غير منشورة). * دراسات اهتمت بمعرفة أثر الصحافة المدرسية - كنشاط مدرسى - فى تنمية وعى الطلاب بقضايا المجتمع، كدراسة إبراهيم سعيد ١٩٨٨. أما الدراسة الحالية فموضوعها تنمية التفكير الفلسفى كمدخل لتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية.	١٩٨٦. * استخدم بعض الباحثين عدداً من الأدوات كالاستفتاء، بطاقة الملاحظة، تحليل المحتوى، بطاقة التقويم كدراسة محمود أبوزيد ١٩٧٨، ودراسة إلهام بلال ١٩٩٢، ودراسة فاطمة طلبة ١٩٩٣. * استخدم بعض الباحثين مقياس القيم الفلسفية كدراسة إلهام بلال ١٩٩٢. * استخدم بعض الباحثين مقياس استطلاع الوعى الطلابى بقضايا المجتمع كدراسة إبراهيم سعيد ١٩٨٨. أما الدراسة الحالية فقد استخدمت أربع أدوات من إعداد الباحث هى : اختبار التفكير الفلسفى "اختبار مواقف"، مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان، مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة، استبيان عن دور كتاب الفلسفة الحالى فى تنمية التفكير الفلسفى.	عينات من الذكور والإناث من طلاب المدارس الثانوية كدراسة هبة النيال ١٩٨٤، ودراسة غازى خليفة ١٩٩٠، ودراسة إلهام بلال ١٩٩٢. * دراسات استخدمت عينات من المعلمين والموجهين بالتربية والتعليم وأعضاء هيئة تدريس بالجامعة كدراسة فاطمة طلبة ١٩٩٣. أما عينة البحث الحالى فهى تضم عينة من طالبات المرحلة الثانوية عددها ١٠٤ طالبة.	مهارات التفكير الفلسفى لدى الطالبات، ووعيهن ببعض مشكلات الإنسان الواردة فيه، واتجاهاتهن نحو مادة الفلسفة.

من الجدول السابق يتضح أن البحوث والدراسات السابقة لم تتعرض لمشكلة البحث الحالى.

وبعد الانتهاء من استعراض البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بالبحث الحالى، فإن الباحث سيتناول بالدراسة التفكير الفلسفى . . . وهذا هو موضوع الفصل القادم.



الفصل الثالث

التفكير الفلسفى

أولاً ــ التفكير.

ثانيــاً ــ أنماط التفكير الإنسانى.

ثالثــاً ــ التفكير الفلسفى.

رابعـاً ــ التفكير الفلسفى وأنماط التفكير الإنسانى.

خامساً ــ استنتاجات.

لما كان الهدف الرئيسى من هذا البحث هو تطوير منهج الفلسفة للصف الثالث الثانوى الأدبى فى ضوء التفكير الفلسفى، فإنه من الضرورى تقديم عرض تفصيلى للتفكير الفلسفى.

والفصل الحالى محاولة لذلك حيث يعالج الباحث النقاط التالية :

أولاً ـ التفكير:

إذا كان الفكر هو الذى يميز الإنسان عن الحيوان، فإنه أيضًا الذى يميز بين إنسان وإنسان، وبين شعب وشعب، وبين أمة وأمة، وبين عصر من عصور التاريخ وعصر آخر. أما إن الفكر هو الذى يميز إنسانًا عن إنسانٍ آخر فهذا واضح من أننا لا نفرق بين الناس على أساس ثرائهم ولا مظهرهم ولا أحجامهم وأعمارهم . . . إلخ. لكننا نفرق بينهم يقينًا على أساس طريقتهم فى التفكير. وحين قال سقراط لجليسه : "تكلم حتى أراك" لم يكن يعنى إلا ما نعنيه الآن، وهو أن الكلام أو النطق – يعنى التفكير – هو الذى يعرفنا بالأشخاص. قل لى – كيف تفكر، أقل لك من أنت، وإلى أى الفئات تنتمى، بل فى أى العصور تعيش . . ![1].

التفكير إذن هو الهبة العظمى التى منحها الله سبحانه وتعالى للإنسان، وفضله بذلك على سائر الكائنات، فالأصل فى الإنسان أنه سيد الكائنات، وهو سيد الكائنات لأن له عقلاً، والعقل أداة للفهم والمعرفة والتصرف.

والعقل هو قاعدة الانطلاق نحو تحقيق التقدم فى كافة مجالات الحياة[2].

إن أهم وظيفة للعقل هى التفكير. "وكثيرًا ما نستعمل كلمة التفكير دون أن نعى تمامًا ما نقصد. ورغم ذلك لا نخطئ فى استعمال تلك الكلمة أو فى فهمها. ولا شك أنه من الطريف أن نجيب من يسألنا . . ما التفكير؟ إن هذا السؤال يدعونا إلى التفكير فى التفكير[3].

ويمكن تعريف التفكير تعريفًا جامعًا مانعًا كما يقول المناطقة على النحو التالى : "التفكير عملية ذهنية نرسم بها خريطة العمل المؤدى إلى تحقيق هدفٍ ما"[4].

ويتعلم الإنسان أيضًا عن طريق التفكير. فحينما يفكر الإنسان فى حل مشكلة معينة فإنه يقوم فى الواقع بنوع من المحاولة والخطأ ذهنيًا. فهو يستعرض فى ذهنه الحلول المختلفة للمشكلة،

---

(١) إمام عبد الفتاح إمام: مدخل إلى الفلسفة. (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، الطبعة الثالثة، ١٩٧٥) ص ص ٩، ١٠.

(٢) سعيد مراد: العقل الفلسفى فى الإسلام. (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٢) المقدمة.

(٣) أحمد فائق: التفكير عند الإنسان. (القاهرة: دار القلم، سلسلة المكتبة الثقافية «١٣٠»، أول أبريل ١٩٦٥) ص٣.

(٤) زكى نجيب محمود : عن الحرية أتحدث. (القاهرة : دار الشروق، الطبعة الثالثة، يناير ١٩٨٩) ص ٤٧.

ويرفض الحلول الخاطئة أو غير الملائمة، ثم يختار الحل الذى يراه ملائمًا وصحيحًا. فعن طريق التفكير يتعلم الإنسان حلولاً جديدة لمشكلاته، ويكتشف علاقات بين الأشياء والأحداث، ويستنبط مبادئ ونظريات جديدة، ويهتدى إلى ابتكارات واختراعات جديدة، ولذلك يسمى علماء النفس المحدثون عملية التفكير "بعملية التعلم العليا"[1]. وبذلك أصبح التفكير أهم أسلحة الإنسان.

إن تفكيرنا اقتصادى مَرِن بالقياس إلى تفكير الحيوانات، غنى وسخى فى مدنا بأساليب عديدة للتعامل مع عالمنا . . يستند على دعامة قوية هى اللغة التى تكسبه كل صفاته. إنه تفكير يرمز للأشياء فيلخصها ويجرد الخصائص فيعممها[2].

وأكبر الموانع فى سبيل العقل عبادة السلف التى تسمى بالعرف، والاقتداء الأعمى بأصحاب السلطة الدينية، والخوف المهين لأصحاب السلطة الدنيوية[3].

وهنا لا بد من وقفة . . وقفة تأمل.

دعا القرآن إلى التفكير، والتفكير المنطقى الهادئ، وفى هذا الباب نجد القرآن يسبق السيكولوجيين فى تقرير نظرية " الجماهير لا عقل لها" فهو يدعو كل فرد أن يتعمق فى التفكير غير متأثر بعاطفة الجماهير. قال تعالى: ﴿قل إنما أعظكم بواحدة أن تقوموا لله مثنى وفرادى ثم تتفكروا﴾ (سورة سبأ: آية ٤٦). وفى القرآن كثير من التكاليف نجدها مذيلة بالدعوة إلى العقل والتفكير[4].

وتذخر أحاديث رسول الله ﷺ بالكثير عن الفكر، ويكفينا فى مجال الحديث عن الفكر الإشارة إلى تكريم العقل، فى قول رسول الله ﷺ: "ما خلق الله ـ عز وجل ـ أكرم عليه من العقل" (رواه الترمذى)[5].

وقد بيّن القرآن أهمية التفكير فى حياة الإنسان، ورفع من قيمة الإنسان الذى يستخدم عقله وتفكيره. قال تعالى: **﴿قل هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون﴾**[6]. وتعطيل العقل عن

---

(١) محمد عثمان نجاتى : القرآن وعلم النفس. (القاهرة : دار الشروق، الطبعة الثانية، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م) ص ١٥٣.

(٢) أحمد فائق : التفكير عند الإنسان. (مرجع سابق) ص ١٠.

(٣) راجع : عباس محمود العقاد : التفكير فريضة إسلامية. (مرجع سابق) ص ص ١٨، ١٩.

(٤) محمود عبد الوهاب فايد : التربية فى كتاب الله. (القاهرة : مطبعة الاعتصام، بدون تاريخ) ص ٨.

(٥) نقلاً عن : على جريشة : منهج التفكير الإسلامى. (القاهرة : مكتبة وهبة، الطبعة الأولى، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م) ص٩.

(٦) سورة الزمر : آية رقم ٩.

وظيفته يهبط بالإنسان إلى مستوى أقل من مستوى الحيوان قال تعالى: ﴿**ولقد ذرأنا لجهنم كثيراً من الجن والإنس لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذان لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل، أولئك هم الغافلون**﴾[1].

"خلاصة القول أن الكتاب والسنة اجتمعا على التأكيد بقيمة العقل ومكانته وضرورة استخدامه وعدم إهماله . . والرجوع إليه فى أمور الدين والدنيا. وأن قناعة الإيمان مصدرها عقل راجح يزن الأمور ويميز بين خير الخيرين وشر الشرين . . كما أن مناط التكليف العقل باعتباره قاعدة الإنسان الأولى التى ينطق منها متأملاً ناظراً مستنبطاً مدركاً لحقائق الأشياء. وأن من ينكر هذا الدور للعقل فإنما ينكر أمراً معلوماً من الدين بالضرورة"[2].

الإنسان إذن – فى عرف القرآن – مخلوق مكلّف يتحمل أمانة قيادة الحياة بمنهج الله. وهذا هو أجمع تعريف لخصائص الإنسان ومميزاته[3].

ولقد كانت للشاعر الفيلسوف "محمد إقبال" ملاحظة جديرة بالنظر، أوردها فى كتابه عن "التجديد فى الفكر الإسلامى"، مؤداها أن محمداً – عليه السلام – كان لابد أن يكون خاتم الأنبياء، وأن تكون رسالته آخر الرسالات، لأنه جاء ليدعو إلى تحكيم "العقل" فيما يعرض للناس من مشكلات، وما دمت قد ركنت إلى العقل، فلم تعد بحاجة إلى هداية سوى ما يمليه عليك من أحكام، أليس العقل – كما يقول الجاحظ – هو وكيل الله عند الإنسان؟[4].

ولعل من الملاحظ عكس ذلك تماماً فى حياتنا الجارية، يلاحظ مقاومة للعقل وأحكامه، واستقبالاً حسناً للوجدان وميوله. وفى ضوء هذا يقرر "زكى نجيب محمود"[5] : "إننا نعطى الصدارة لعواطفنا، فى أحكامنا وسلوكنا، ونفاخر الناس بأننا كذلك، وأن عواطفنا تلك لا تخطئ، وكم أضلتنا عن سواء السبيل. فلو كنا نتعلم من أخطائنا كما تتعلم من أخطائها فئران التجارب العلمية، لجاز أن يكون لنا اليوم موقف آخر، لكننا نصر على الركون إلى العاطفة إصرار الفراشة على النار الحارقة، ونترك عقولنا فى أزمتها تنتظر لنا البعث الجديد".

---

(١) سورة الأعراف : آية رقم ١٧٩.

(٢) سعيد مراد : العقل الفلسفى فى الإسلام. (مرجع سابق) ص ٦٥.

(٣) محمد سيد أحمد المسير: المجتمع المثالى فى الفكر الفلسفى وموقف الإسلام منه. (رسالة دكتوراه، كلية أصول الدين – جامعة الأزهر (منشورة). دمشق، بيروت: مؤسسة علوم القرآن. المدينة المنورة: مكتبة دار التراث، الطبعة الثانية، ١٤٠٤هـ – ١٩٨٤م) ص ٣٨٠.

(٤) نقلاً عن : زكى نجيب محمود : نافذة على فلسفة العصر. (الكويت : مطبعة حكومة الكـويت، الكتاب السابع والعشرون – كتاب العربى – فى ١٥ أبريل ١٩٩٠) ص ص ١٥٧، ١٥٨.

(٥) المرجع السابق، ص ١٥١.

ويقرر - كذلك - "إمام عبد الفتاح إمام"[1] : "من نكد الدنيا أن يصبح "الفكر" فى بلادنا مرادفًا للهم والغم والكرب العظيم . . . بحيث لا تجد الأم التى تحنو على أبنائها أجمل من أن تدعو لهم الله أن يجنبهم "الفكر" . . !" .

وقد غلط البعض إذ قدموا العقل على الوحى، والعقل من غير وحى يضل ويشقى، وغلط البعض إذ اقتصروا على الوحى وألغوا دور العقل . . ونسوا أنه مناط التكليف، وبه - فى دائرة الوحى - الاجتهاد والاستنباط ﴿لعلمه الذين يستنبطونه منهم﴾ (النساء : ٨٣). وبالعقل يكون الاتباع الرشيد للوحى المجيد ﴿فمن اتبع هداى فلا يضل ولا يشقى﴾ (طه : ١٢٣)[2].

إن العقل لن يهتدى إلى الحق إلا بالشرع، والشرع لا يبين إلا بالعقل. ولكونهما متحدين قال الله تعالى: ﴿نور على نور﴾. إلى نور العقل ونور الشرع. والعقل كالأساس والشرع كالبناء ولا يغنى أساس ما لم يكن بناء ولم يثبت بناء ما لم يكن أساس"[3].

ولعل من الخير أن يؤكد الباحث على ما ذهب إليه "العراقى"[4] من "أننا بين أمرين اثنين لا ثالث لهما : إما أن نرتضى السير قدمًا نحو الحضارة، وهذا سبيله التمسك بالعقل (المتفق ومرادات الله له)، وهنا تكون الحياة، وإما ألا نرتضى التقدم بتخلينا عن العقل، وفى ذلك الجمود والموت" .

وليس ضروريًا أن تكون هناك مشكلة كى يمارس الإنسان التفكير، فالتفكير بالنسبة إلى العقل الإنسانى كالتنفس، لابد أن يمارسه، أراد أم لم يرد. وفى ضوء هذا يقرر "أرنست دمنيه"[5]: "ومن المؤكد أنه لا يسعنا إلا أن نفكر كما أنه لا يسعنا إلا أن نتنفس، ولكن كما أن فى مقدورنا أن نتخير استنشاق الهواء النقى فى غابة من الصنوبر فوق هضبة عالية، نستطيع أن نرقى بعقولنا إلى حيث تكون الصور الذهنية ـ التى سنعمل على أساسها ـ متسامية رفيعة العماد" .

"وكلما فكر الإنسان أكثر ازداد تقبله للتفكير، ولا جدوى من التربية إذا لم تكن هى الإبداع

---

(١) إمام عبد الفتاح إمام : مدخل إلى الفلسفة. (مرجع سابق) ص ٩.

(٢) على جريشة : منهج التفكير الإسلامى. (مرجع سابق) ص ١٧ .

(٣) أنور الجندى : كيف يحتفظ المسلمون بالذاتية الإسلامية فى مواجهة أخطار الأمم. (القاهرة : دار الاعتصام، ١٩٨٤) ص٨٤.

(٤) محمد عاطف العراقى : ثورة العقل فى الفلسفة العربية. (مرجع سابق) ص ٣٤.

(٥) أرنست دمنيه : فن التفكير، ترجمة رشدى السيسى، راجعه مصطفى حبيب. (القاهرة : مؤسسة سجل العرب، سلسلة الألف كتاب (٦٤٨)، ١٩٦٧) ص ١٤٧ .

المنهجى لعادة التفكير"[1].

التفكير إذن هو الذى يعطى للإنسانية معنى وللوجود الإنسانى سندًا وتبريرًا. فالإنسان يفكر وفى الوقت نفسه يعبر عن تفكيره باللغة، وهو الوحيد الذى جمع بين هاتين الصفتين حيث توجد كائنات حية أخرى تفكر دون أن تنطق، وذلك مثل الشمبانزى. وكذلك توجد كائنات حية أخرى تنطق فقط دون أن تفكر إطلاقًا، وذلك مثل الببغاء.

ومن أوهام بعض الناس، التى توشك أن تكون لديهم من المسلَّمات، الظن بأن فكر الإنسان شيء ولغته شيء آخر[2]. وحقيقة الأمر أن التفكير مرتبط باللغة. والإنسان لا يمكنه أن يعبر عن أفكاره إلا بواسطة اللغة. ولذلك يقال: إن اللغة هى الفكر المنطوق والفكر هو اللغة غير المنطوقة.

ويظن البعض أن إمعان الفكر والتفقه مرادفان للتفكير، فى حين أن الأمر غير ذلك. فإمعان الفكر أمر أكثر إيجابية من التفكير، ويعرف بأنه "معاودة التفكير بانتباه بضع مرات فى نفس الشيء". وقد سأل أحد الناس "نيوتن" قائلاً: كيف اكتشفت قانون الجاذبية؟" فجاءه الرد"بالتفكير حوله كل الوقت"[3].

أما التفقه فهو معرفة دقائق الأشياء وجملتها. أى إنه "خطوة عقلية أبعد مدى من التفكير، تجعل الإنسان أكثر وعيًا لما يحيط به، وأعمق إدراكًا لأبعاد وجوده فى الكون، كما تجعله متفتح البصيرة دومًا، مستعدًا للحوار المسؤول إزاء كل ما يعرض له على صفحة العالم والوجود"[4].

ثانياً ـ أنماط التفكير الإنسانى :

وتتعدد أنماط التفكير الإنسانى، ويمكن حصرها فيما يلى :

١ - **التفكير الأسطورى** : هو تفكير العصور التى لم يكن العلم قد ظهر فيها بعد، أو لم يكن قد انتشر إلى الحد الذى يجعل منه قوة مؤثرة فى الحياة وفى طريقة معرفة الإنسان للعالم[5].

٢ - **التفكير الخرافى** : هو التفكير الذى يقوم على إنكار العلم ورفض مناهجه، أو يلجأ - فى

---

(١) المرجع السابق : ص ٧٩.

(٢) زكى نجيب محمود : أفكار ومواقف. (القاهرة : دار الشروق، الطبعة الثالثة، ١٤٠٨هـ-١٩٨٧) ص ١٨٨.

(٣) ارنست دمنيه : فن التفكير. (مرجع سابق) ص ص ١٩٠، ١٩١.

(٤) عماد الدين خليل : حول إعادة تشكيل العقل المسلم. (قطر : مطابع الدوحة الحديثة "سلسلة كتاب الأمة"، الطبعة الأولى، رمضان ١٤٠٣هـ) ص ٥٩.

(٥) فؤاد زكريا : التفكير العلمى. (الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب "سلسلة عالم المعرفة"، الطبعة الثالثة، ١٩٨٨) ص ٦١.

عصر العلم - إلى أساليب سابقة على هذا العصر[١].

٣ - **التفكير عن طريق الغير** : هو التفكير الذى يعتمد فيه الإنسان على غيره كى يفكرله ويحل له مشكلاته، وهذا أمر قد يتم بفعل قوة تأثير هذا الغير وسطوته، أو قد يتم باختيار الشخص ورضائه[٢].

٤ - **التفكير الدينى** : هو التفكير الذى يتسم بأنه إيمانى يربط الأحداث بقدرة الله تعالى، مما يؤدى إلى ازدياد إيمان الإنسان بالله وبقدرته وعظمته تعالى.

٥ - **التفكير الفلسفى** : وقد سبق تعريفه بمصطلحات البحث فى الفصل الأول.

٦ - **التفكير العلمى** : هو ذلك النوع من التفكير المنظم، الذى يمكن أن نستخدمه فى شئون حياتنا اليومية، أو فى النشاط الذى نبذله حين نمارس أعمالنا المهنية المعتادة، أو فى علاقاتنا مع الناس ومع العالم المحيط بنا[٣].

٧ - **التفكير النقدى** : يعتبر التفكير النقدى عملة ذات وجهين، أحدهما يشمل النواحى الإيجابية التى يتميز بها أمر ما، والوجه الآخر يتضمن النواحى السلبية التى تتمثل فى البحث عن الأخطاء والعيوب.

٨ - **التفكير لحل المشكلات** : هو التفكير الموجه لحل المشكلات حيث يتم تحديد الهدف ثم البدء فى البحث عن طرق لتحقيق هذا الهدف[٤].

٩ - **التفكير الإبداعى**: هو النوع من التفكير الذى يكشف علاقات جديدة، ويحقق حلول مشاكل جديدة، ويبتكر طرقًا وتصميمات جديدة، ويستحدث موضوعات وصورًا فنية جديدة، مستخدمًا مهارات التفكير النقدى لا فى المراجعة والفحص، بل فى خلق ما هو مبتكر وقيم[٥].

والواقع أن التفكير الفلسفى حكمة فى التفكير، ويقين فى البحث، وضرورة إنسانية يؤكدها الواقع والتاريخ، وما أصدق أرسطو حين قال : (فلنتفلسف إذا اقتضى الأمر أن نتفلسف، فإذا لم

(١) المرجع السابق : ص ٦١.

(٢) سعيد إسماعيل على : الفلسفة للصف الثالث الثانوى القسم الأدبى. (القاهرة : وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٣) ص ٢٤.

(٣) فؤاد زكريا : التفكير العلمى. (مرجع سابق) ص ص ٥، ٦.

(٤) راجع : محمد عثمان نجاتى : القرآن وعلم النفس. (مرجع سابق) ص ١٣٠.

(٥) كمال دسوقى : علم النفس ودراسة التوافق. (بيروت : النهضة العربية، الطبعة الثانية، ١٩٧٦) ص ١٥٧.

يقتض الأمر التفلسف وجب أن نتفلسف لنثبت أن التفلسف لا ضرورة له)[1].

ومن هنا أرانى فى حاجة إلى تقديم عرض تفصيلى للتفكير الفلسفى.

ثالثاً ـ التفكير الفلسفى:

"الفلسفة هى نمط خاص من الفكر، أو قل إنها الفكر فى أعلى مراحله. فهى الفكر الذى يقوم عليه مجتمع ما، إن فسد فسد هذا المجتمع"[2].

"وإذا شئنا - فى البداية - تعريفًا مختصراً للغاية، نتجنب به خلافات كثيرة، قلنا إن الفلسفة هى "تفكير فى التفكير". وهذا يميزها عن النشاطات الفكرية التى يدور التفكير فيها حول أجزاء أو مجالات بعينها من الوجود"[3].

"ويبرهن التفكير الفلسفى على أنه ذلك التفكير الذى يُعنى باكتشاف ووصف بل أيضًا تقدير وإصدار حكم على الادعاءات العامة بصحة شىء (صلاحيته) والتى تكمن فى التاريخ الفكرى للسلالات البشرية وفى جميع أعمالنا اليومية على الرغم من أنها تبدو بسيطة وواضحة"[4].

ومن هنا يمكن القول إن "التفكير الفلسفى نشاط فكرى يراه البعض أنه نشأ استجابة للحاجة إلى إيجاد تكامل فى السلوك الاجتماعى، واستعادة التوازن بين جوانب الحياة الاجتماعية[5]، فالحياة الاجتماعية كانت دائمًا موضوعًا للتفكير الفلسفى"[6].

"فقد أصبح التفكير الفلسفى يهتم بكل المواضيع التى تعترض الإنسان فى مجتمعه، وفى حياته اليومية"[7].

---

(١) نقلاً عن : محمد سيد أحمد المسير : المجتمع المثالى فى الفكر الفلسفى و موقف الإسلام منه. (مرجع سابق) ص ٢٥.

(٢) راجع : إمام عبد الفتاح إمام : مدخل إلى الفلسفة. (مرجع سابق) ص ص ١١ - ١٤.

(٣) سامى خشبة (محرر) : مصطلحات فكرية "فلسفة" - جريدة الأهرام. (العدد ٣٨١٣٢ فى ٣/٥/١٩٩١) ص١٢.

(4) CORBETT, J. P. : "Teaching Philosophy Now" .. in Philosophical analysis and education. edited and with an Introduction by Reginold D. Archambault (London : Routledge & Kegan Paul, First Published in 1965) P. 143.

(٥) زكى نجيب محمود وآخرون : مسائل فلسفية للصف الثالث الثانوى الأدبى. (القاهرة : الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، ١٩٨٤) ص ١٢.

(٦) عبد المجيد عبد الرحيم: تدريس العلوم الفلسفية. (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، ١٩٨٤) ص٢٣٥.

(٧) فتحى التريكى: الفلسفة الشريدة. (لبنان : رأس بيروت، مركز الإنماء القومى، بدون تاريخ) ص٢٦ .

"وفى الواقع أن المشكلات الفلسفية ليست أموراً مملة من ابتكار الفلاسفة. وهى تفرض نفسها علينا فى كل مناسبة"[1].

"إن الفيلسوف ينبهر بالقضايا التى لا تلقى اهتماماً كبيراً من أحد، فيجول فى العالم ويلاحظ معوقات التفكير الإنسانى والشكوك والاضطرابات التى تعترى ذلك التفكير، ولا يهتم بصغائر تلك الملاحظات بل يهتم بجذورها الأساسية حتى أنها فى الوقت الذى تؤخذ فيه مأخذ الجدية، قد تهدد بإفساد ما يُسلم به الإنسان بشكل مألوف من عظيم الموضوعات المتنوعة. ومن ثم فإن الفيلسوف يميل إلى الاتسام بعدم الشعبية، وهو الضمير المذنب مُحدِث الإزعاج فى عالم الفكر"[2].

الفيلسوف هو السائل المستمر، والناقد الدائم، والسؤال التأملى توقف نقدى يشق أفق المغلق . . . وبيت الفيلسوف بيت بلا جدران، ودون سقف، لأنه يسكن حالات التأمل، والتشرد، باحثًا عن مدينة المعنى بوصفها مدينة الإنسان؛ لذلك كان الفيلسوف هذا الشريد المتأمل الشارد من قيود الإنسان والمنظومات - هو ضمير المجتمعات وعقلها . . .[3].

ولعل من الخير أن نقر منذ البداية بأهمية التفلسف وضرورة التفكير الفلسفى وفى ضوء هذا يقرر "ديكارت"[4]. : "إن الفلسفة وحدها هى التى تميزنا عن الأقوام المتوحشين والهمجيين؛ وإنما تقاس حضارة الأمم وثقافتها بمقدار شيوع التفلسف الصحيح فيها؛ ولذلك فإن أجلّ نعمة ينعم الله بها على بلد من البلاد هى أن يمنحه فلاسفة حقيقيين. . " ويستطرد "ديكارت" قائلاً: "إن المرء الذى يحيا دون تفلسف لهو حقًا كمن يظل مغمضًا عينيه لا يحاول أن يفتحهما ولا يمكن أن يقارن التلذذ برؤية كل ما يستكشفه البصر، بالرضى الذى يُنال من معرفة الأشياء التى تنكشف لنا بالفلسفة" .

ومن هذا المنطلق يؤكد الباحث على تساؤل "زكريا إبراهيم"[5]. : "ألا يمكننا أن نقول إن الإنسان هو الحيوان الوحيد الذى يتفلسف؛ لأنه الحيوان الوحيد الذى يعانى القلق والجزع والهم والانشغال والسأم والخوف من الموت؟" .

---

(1) CORBETT, J. P. : "Teaching Philosophy Now" .. in Philosophical analysis and education. OP. Cit. , P. 144.

(2) IBID., P. 144.

(٣) فتحى التريكى : الفلسفة الشريدة. (مرجع سابق) ص ٢٦.

(٤) ديكارت : مبادئ الفلسفة، ترجمة وقدم له وعلق عليه عثمان أمين (القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٩) ص ص ٤٨، ٤٩.

(٥) زكريا إبراهيم : مشكلة الفلسفة. (القاهرة : مكتبة مصر، الطبعة الثالثة، ١٩٦٧) ص ٧٣.

"إن التفكير الفلسفى فى جملته يهدف إلى تحصيل الحق والخير والجمال وكل ما يثار فى الفلسفة من أبحاث أو ينشأ فى محيطها من مسائل إنما يرجع أولاً وأخيراً إلى محاولة جادة لمعرفة هذه المثل.

وبمعنى أوضح يهدف التفكير الفلسفى إلى التماس الحق (فى النظر) وتوخى الخير(فى الفكر والعمل) وتذوق الجمال لإضفائه على كل ما يصدر عنه من تصرفات وفى كل ما يدور بنفسه من مشاعر ووجدانات"[1]..

ولعل من الملاحظ أن التفكير الفلسفى يبدأ من الواقع الفعلى فى حياة الناس اليومية الجارية. وفى ضوء هذا يقرر "زكى نجيب محمود" وآخرون[2] : "أنه من ممارسة الناس فى حياتهم اليومية الجارية يبدأ الفكر الفلسفى نشاطه، وذلك لنلفت الأنظار إلى أن الفلسفة لا تبدأ من فراغ، بل هى ترتكز على أمور الواقع لتجعل من هذا الواقع نقطة الابتداء فى سيرها. فإذا كان الناس فى حياتهم الواقعية يحكمون بالحق على أقوال، وبالخير على أفعال، وبالجمال على أشياء، فلابد أن تكون لديهم المعايير التى على أساسها يحكمون، غير أنهم فى كثير من الحالات لا يكونون على وعى كامل بتلك المعايير. أما هذه المعايير فهى التى يطلق عليها اسم "القيم وأما الذى يحاول أن يستخلصها من حياة الناس، لينقلها من الخفاء إلى العلانية، ومن الغموض إلى الوضوح، فهو الفيلسوف".

ويتميز التفكير الفلسفى بمقومات تجعل الفلسفة مميزة كعلم من العلوم، ولا شك أن هذه استمرارية لما عرفت عنه الفلسفة بأنها أم العلوم. ومن بين هذه المقومات وأهمها: الشمولة والمنطق والتقييم[3].. وفيما يلى توضيح ذلك :

١ - يتميز الفكر الفلسفى بالشمولة أى المعرفة الشاملة. إن الفكر الفلسفى بشمولته يذهب بأبعاده إلى عالم المثل والواقع. وأن مواضيع الفكر الفلسفى لا حدود لها، فهى تتناول ظواهر العالم، ماهيته وماديته، كما تبحث فيما يخص الإنسان فى سعيه لإيجاد حياة أفضل. وخلافًا لأسس الفكر بالعلوم الأخرى فإن الفكر الفلسفى لا يختص بظاهرة معينة بل هو العملية الفكرية التى تسبق العلوم جميعًا، فهناك مثلاً فلسفة علم الاقتصاد، وفلسفة علم الاجتماع، وفلسفة الفن، وفلسفة الطب، وفلسفة العلوم.

---

(١) محمد بيصار : الفلسفة اليونانية، مقدمات ومذاهب. (بيروت : دار الكتاب اللبنانى، ١٩٧٣) ص ٢١.

(٢) زكى نجيب محمود وآخرون : فلسفة القيم للصف الثالث الثانوى الأدبى "المستوى الخاص". (القاهرة : الجهاز المركزى للكتب والوسائل التعليمية، ١٩٧٦/١٩٧٧) ص ص ٥، ٦.

(٣) راجع : نوال الصراف الصايغ : المرجع فى الفكر الفلسفى. (مرجع سابق) ص ص ٩، ١٠.

٢ - كما يتميز الفكر الفلسفى بمقدرته على التفكير المنطقى. إن للتفكير المنطقى خصائص عديدة حيث يتميز بمقدرته على رؤية تداخل العناصر لا تفرقها. هذا بالإضافة إلى مقدرته على التحليل لا الاكتفاء بالوصف لتكون معرفتنا دقيقة كالدقة فى تفهم المعانى وترابطها، أو ترابط الأفكار وتسلسلها، للوصول إلى الأدلة اليقينية. فقد علمنا "سقراط" من خلال حواره وجدله عدم قبول حكم سابق إلا بعد مناقشته منطقيًا، أى إخضاعه لجدل عقلى مقنع يتميز بالتناسق ويبتعد عن التناقض. كما أن منهج ديكارت العقلى المبنى على نظرية الشك والتى تسبق اليقين ليعتبر مثلاً آخر للوصول إلى المعرفة المتميزة بالبرهان العقلى المنطقى. وفى الفلسفة البرجماتية أيضًا هناك أسس معينة تتمثل بالنتائج العملية والنفعية. ففى كل منهج فلسفى نجد أسس التفكير المنطقى الذى يميز الفلسفة كعلم.

٣ - إن التقييم سمة أخرى مميزة للفكر الفلسفى لتقييم ظواهر الحياة وتجاربها على اختلاف مستوياتها كتقييم قيم الإنسان من أخلاقية وجمالية وعلمية أو تقييم الفلاسفة لأحكام وأفكار بعضهم البعض الفلسفية. إن التقييم جزء هام من الفلسفة لأنه لا يضم فقط الوصف بل التحليل النقدى والفكر الإبداعى من خلال التأييد أو الرفض لبعض الأحكام أو الأفكار الفلسفية التى تؤدى إلى الإبداع وتسهم فى تنمية الفكر الفلسفى. إن عملية التقييم بمفهومها هذا تدعونا إلى القول بأنه بإمكان الفلسفة أن تقيم أى حقل من حقول المعرفة، وتحلله وتنقده وتصدر حكمها عليه بطريقة شاملة فلسفية، فالفنانون مثلاً يعتقدون أن مهمتهم لا تقتصر على تسلية الجمهور بل تحليل التجربة الفنية والتعبير عن قيم المجتمع. وفى هذا تأكيد لقول سقراط: "إن الحياة الغير مختبرة لا تستحق المعيشة".

هذا وللتفكير الفلسفى خصائص تميزه أجملَها "إمام عبد الفتاح إمام" فى أربع هى [1]:

١ - **الشك** : وليس المقصود بالشك هنا هو الهدم، وإنما المقصود به عدم التسليم بكل ما يقال أو عدم الإيمان بشىء قبل فحصه فحصًا دقيقًا. ولقد كان هذا الموقف أساسيًا عند الفلاسفة الأُوَل فى بلاد اليونان، كما كان الخطوة الأولى من الخطوات الأربع التى وضعها (ديكارت).

والحق إن الشك يتفق مع طبيعة الروح الفلسفية التى لا تقنع بالعالم فى ضوء صورته الفعلية الراهنة، بل تميل دائمًا إلى طرح التساؤلات وإثارة الشكوك[2].

ففى عالم الفكر الفلسفى لا توجد آراء أو مذاهب قطعية لا تحتمل التعقيب أو النقد، وليست

---

(١) إمام عبد الفتاح إمام : مدخل إلى الفلسفة. (مرجع سابق) ص ص ٨٢ - ٨٤.

(٢) محمد مجدى الجزيرى : الفلسفة بين الأسطورة والتكنولوجيا. (القاهرة : مطبعة العاصمة، ١٩٨٥) ص ٣٢.

الفلسفة مطالبة بأن تقدم لنا الكلمة الأولى والأخيرة، فلا يحق لنا أن نضفى طابع القداسة على أفكار الفلاسفة ونظرياتهم[1].

والفلسفة الحقة تبدأ عندما يبدأ الإنسان يتعلم الشك وخصوصًا الشك فى الأفكار والبديهيات والحقائق المقررة والمتعارف عليها[2].

وإذا وصفت الفلسفة بالنزعة الشكية الملازمة لها، فالحق إن هذه ميزة للتفكير الفلسفى الذى لا يطمئن إلى التسليم بالأمر الواقع، لا لشىء إلا أنه مألوف ومتعارف عليه. فليس وجه الحق فى إجماع العامة أو التقاليد المتوارثة، إنما فيما تثبت صحته، ولا يصح إلا الصحيح. تُرى إذا لم يتشكك "إبراهيم" أبو الأنبياء عليه السلام فى عبادة الأصنام، فهل كان من الممكن تحرير الفكر الإنسانى من العبودية للأصنام؟[3].

٢ - **الاستقلال** : فالتفكير الفلسفى لا يعتمد على سلطان آخر سوى سلطان العقل والمنطق، فالفيلسوف لا يخضع فى تفكيره لإجماع الناس. غير أن ذلك لا يعنى الانطواء والعزلة أو أن يعيش فى (برج عاجى) بعيدًا عن حياة الناس. فالفيلسوف الإنجليزى المعاصر (برتراندرسل) كان مثالاً للفيلسوف الذى يستقل بتفكيره ويعتز به ويرفض الخضوع لسلطان آخر سوى العقل والمنطق، ولكنه كان فى نفس الوقت مثلاً للفيلسوف الذى يعيش حياة الناس، ويشارك فى مشكلات المجتمع، ومواقفه معروفة فى محاربته فى استخدام القنابل الذرية ومهاجمته الحروب على مختلف أنواعها ودعوته للسلام، وإقامته ما يسمى (محكمة رسل) الذى يشترك فيها أيضًا الفيلسوف الفرنسى المعاصر "جان بول سارتر" . . إلخ.

العقل نقطة البداية وفى ذات الوقت نقطة النهاية عند الفيلسوف، فمن العقل يبدأ وإليه ينتهى، فالعقل ملازم له غير مفارق. ذلك أن الفلسفة. . تأمل. . خلق مشكلات. . تساؤل. . محاولة مستمرة للوصول إلى حقائق الأشياء. . وفى ذات الوقت الفلسفة استعداد فكرى يجعل صاحبه قادرًا على النفاذ إلى جوهر الأشياء[4].

إن العقل بكل مسائله كان نقطة الارتكاز فى كل فكر فلسفى، ذلك الفكر الذى خالطه جانب إشراقى لا يتجاوز العقل ولا يهمله[5].

---

(١) المرجع السابق : ص ٦.

(٢) نفس المرجع السابق : ص ص ٣١، ٣٢.

(٣) كامل محمد عبد السميع : تأصيل طرق تدريس المواد الإنسانية ومناهجها. (محاضرات جامعية - الجزء الأول، الطبعة الثانية، ١٩٨٢) ص ص ١٣، ١٤.

(٤) سعيد مراد : العقل الفلسفى فى الإسلام. (مرجع سابق) ص ١٢٥.

(٥) المرجع السابق : ص ١٨٠.

٣ - **المرونة** : والفيلسوف على استعداد للتخلى عن آرائه واستبدالها بغيرها متى تثبت له بطلانها، ومن هنا نجد من الفلاسفة من غيَّر آراءه فى نهاية حياته واتخذ موقفًا جديدًا لم يتبين له فى بدايتها كما هو الحال عند (القديس أوغسطين) و (هيجل) و (برتراندرسل) وغيرهم. ويمكن أن نضيف إلى المرونة التسامح وسعة الصدر. فالفلاسفة لا يثورون ولا يغضبون متى وجه إليهم نقد، لكنهم يقبلونه ويناقشونه بأفق واسع وصدر رحب.

٤ - يتميز الفيلسوف أيضًا بتفكيره الهادئ المتزن، كما أنه قادر على أن يتجرد من العاطفة والانفعال، وأن يرتفع فق الحب والكراهية مكرسًا جهده كله للبحث عن الحقيقة وحدها. ومن أبرز الأمثلة فى تاريخ الفلسفة تلك العبارة التى افتتح بها "أرسطو" نقده لأستاذه "أفلاطون"، فهو مع حبه واحترامه وتقديره لأفلاطون حاول أن يتخلص من عاطفة الحب التى كانت تربطه بأستاذه صاحب الأكاديمية، أى إن "أرسطو" حاول أن يتجرد من حبه لأفلاطون ويتخذ موقفًا قريبًا من الموضوعية وهو ما تعبر عنه عبارته المشهورة (**إننى أحب أفلاطون وأحب الحق ولكن حبى للحق أعظم**).

"والفكر الفلسفى بطبيعته منفتح، متطور، منطلق، حر، الفكر الفلسفى يرفض تأليه أفكار الفلاسفة، وهو لا يعرف إلا إلهًا واحدًا فقط إنه بطبيعته فكر مؤمن حتى لو تشكك بعض المنتمين إليه فى الدين"[١].

ورغم أن الفكر الفلسفى يتميز بخصائص عامة، إلا أنه منذ نشأته اتخذ اتجاهين أو منهجين مختلفين فى بحثه عن المعرفة، ويمثلان تفكيرين فلسفيين، أحدهما ميتافيزيقى، والآخر علمى. ويمكن القول إن الفلسفة السقراطية والأفلاطونية فى الفلسفة اليونانية، والأوغسطينية ومعظم فلسفات العرب فى العصور الوسطى، والفلسفة العقلية والروحية فى العصور الحديثة، والظاهرية والوجودية فى الفلسفة المعاصرة تمثل إتجاهًا ميتافيزيقيًا، فى حين نجد أن الفلسفة الأرسطوطاليسية فى الفلسفة اليونانية، والأكوينية فى العصور الوسطى، والحسية والمادية فى العصور الحديثة، والبراجماتية والوضعية واللغوية فى الفلسفة المعاصرة، تمثل اتجاهًا علميًا. وهناك بعض الفلسفات التى لم تأخذ اتجاهًا محددًا بل حاولت الربط بين الاتجاهين الميتافيزيقى والعلمى، وأوضحهم الفلسفة الكانطية فى الفلسفة الحديثة، والأفلاطونية المحدثة فى الفلسفة اليونانية[٢].

إن المعرفة الفلسفية تقف بين تفكير ميتافيزيقى وتفكير علمى، وتتأثر باتجاههما، وإذا إنحازت

(١) محمد مجدى الجزيرى : الفلسفة بين الأسطورة والتكنولوجيا. (مرجع سابق) ص ٤٨.
(٢) راجع : نوال الصراف الصايغ : المرجع فى الفكر الفلسفى. (مرجع سابق) ص ص ١١ - ٢٢.

إلى اتجاه فكرى معين جاءها النقد من الاتجاه الفكرى الآخر. وهذا يذكرنا بقول "برتراندرسل" فى مقدمة كتاب "تاريخ الفلسفة الغربية"، إنه بين الاتجاهين اللاهوتى والعلمى هناك يوجد أرض لا ملكية لها NO MAN'S LAND تتعرض إلى الهجوم من الجانبين اللاهوتى والعلمى، وهذه الأرض هى الفلسفة. وأضيف وأقول علينا إذن أن نحافظ عليها عن طريق الجمع بين الإتجاهين، فاللاهوت بتأملاته وروحانياته يخضع للتفكير الميتافيزيقى، والعلم بتجاربه ووقائعه يخضع للتفكير العلمى، وما قصة الفلسفة إلا قصة نزاع بين هذين التيارين من الفكر رغم الجهود الفلسفية المستمرة للتقارب بينهما[1]".

ذلك هو اتجاه التفكير الفلسفى بنوعيه الميتافيزيقى والعلمى، والذى يعتبر محاولة الجمع بينهما فى نظرية واحدة للحقيقة "نظرية الحقيقة ذات المستويين" TWO - LEVEL THEORY OF TRUTH اهتمامًا قديمًا وحديثًا، ويتفق الباحث مع وجهة النظر التى تؤيد هذا الاهتمام بنوعى التفكير الفلسفى من ميتافيزيقى وعلمى، والتى تذهب بأبعادها إلى اعتبار التفكيرين متساويين لا مستويين، كما تؤكد الحاجة إلى التوازن بين نوعى هذين التفكيرين الفلسفيين لا التمييز بينهما، وضرورة الجمع بينهما وتداخلهما فى نظرية واحدة للحقيقة.

بقيت نقطة أثارت جدلاً كثيراً وهى أين نشأ التفكير الفلسفى؟.

إذا كان هناك شبه اتفاق بين المفكرين والفلاسفة قديمًا وحديثًا فى معنى كلمة فلسفة PHI-LOSOPHY بأنها تعنى حب الحكمة LOVE OF WISDOM وتتكون من مقطعين يونانيين هما PHILIEN وتعنى حب و SOPHIA وتعنى حكمة، فقد كثرت التساؤلات وتعددت وجهات النظر بخصوص نشأة التفكير الفلسفى.

والناس فريقـــان :

فريق ــ وهم الغالبية العظمى ــ يرد نشأتها إلى بلاد اليونان على اختلاف فيما بينهم بصدد أول من تفلسف هل هو طاليس أم سقراط، أم المدارس الثلاث المتعاصرة الأيونية والإيلية والفيثاغورية.

وفريق يردها إلى الشرق القديم الذى سبق اليونان إلى ابتداع حضارات أصيلة كالمصرية والبابلية وغيرها. ولكل فريق أنصار ولكلٍ منهم مرجحات. ولكن الإنصاف ما قاله "هنرى توماس"[2]: (حب الحكمة كالشمس تمامًا بزغ نوره فى الشرق، ثم ما لبث أن انتشر تجاه الغرب، وليس فى

(١) المرجع السابق : ص ٢٨٧.

(٢) هنرى توماس : أعلام الفلاسفة كيف نفهمهم. ترجمة مترى أمين. (القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٦٤) ص٦٧.

وسعنا أن نفهم فلسفة اليونان فهمًا تامًا إلا إذا عرفنا أنها مدينة للفلسفة - أو على الأقل على صلة بالفلسفة - فى مصر وفارس والهند والصين وفى العهد القديم).

أما القول بأن الفلسفة اليونانية كانت خلقًا عبقريًا أصيلاً جاء على غير مثال، فهو قول لا معنى له، فإذا كانت الفلسفة هى عصرها معبرًا عنه بالفكر، وإذا كان أى عصر من العصور هو نتيجة للعصور السابقة وتمهيدًا للعصور التالية انتفى أن يظهر فى التاريخ "خلق عبقرى أصيل على غير مثال"[1].

ويميل الباحث إلى الفريق الثانى: "وهذا ما يرجحه رحلات فلاسفة الإغريق إلى الشرق من أمثال طاليس وفيثاغورس وأفلاطون، ويزكيه التراث الشرقى الذى قدم نظريات فى مسائل من صميم مباحث الفلسفة مثل الخير والشر والمصير الإنسانى والوجود العام"[2].

ومن هذا المنطلق يؤكد الباحث على أن التفكير الفلسفى ضرورة حيوية لا يمكن لإنسان أن يستغنى عنه أو يترفع عليه، لأنه طبع وحق إنسانى لا شأن له بخطوط الطول والعرض، ولا علاقة له بمسائل الجنس واللون والدين والعصبية . . وعلى هذا يمكن القول بأن التفلسف ضرورة حتى بالنسبة لأعداء الفلسفة.

وفى ضوء هذا يقرر "زكريا إبراهيم"[3]: "وليس فى وسع الإنسان أن يستغنى تمامًا عن كل تفكير فلسفى، لأن من طبيعة العقل البشرى أن يحاول التعرف على حقيقة مركزة فى الكون - وحسبنا أن نرجع إلى تاريخ الشعوب، شرقية كانت أم غربية، لكى نتحقق من أن الفلسفة ماثلة بالضرورة فى كل زمان ومكان، وسواء أكان ذلك فى الأساطير الشعبية، أم فى الأمثال والحكم التقليدية، أم فى الآراء السائدة بين الناس، أم فى التصورات السياسية التى يأخذ بها المجتمع . . . إلخ. وحتى أولئك الذين يظنون فى أنفسهم أنهم أبعد ما يكونون عن الفلسفة، إنما هم فى الحقيقة فلاسفة رغم أنوفهم، وإن كانوا فى الحقيقة هواة متقلبين أو مفكرين مذبذبين ينتقلون من فكرة إلى أخرى، دون أن يكون لديهم شعور واضح بما يفعلون! ومعنى هذا أن التفكير الفلسفى ظاهرة بشرية مشاعة. وما دامت الفلسفة ضرورة إنسانية فهيهات لأحد أن يستغنى عنها إو أن يتخلص منها".

"وفى حين أن التفكير الفلسفى يعتبر جزءًا هامًا فى حياة الحضارة الفكرية، فإن ذلك لا يستلزم

---

(١) إمام عبد الفتاح إمام : مدخل إلى الفلسفة. (مرجع سابق) ص ص ٣٥، ٣٦.

(٢) محمد سيد أحمد المسير : المجتمع المثالى فى الفكر الفلسفى وموقف الإسلام منه. (مرجع سابق) ص ٢٩.

(٣) زكريا إبراهيم : مشكلة الفلسفة. (مرجع سابق) ص ٢٠.

مباشرة وجود نوعية خاصة من الأفراد يكونون ملزمين بتكريس أنفسهم خصيصًا لذلك التفكير، فيُطلق عليهم بذلك فلاسفة، كما أنه لا يلزم وجود أماكن لمثل هؤلاء الأشخاص فى الجامعة. فربما يصدر التفكير الفلسفى الجيد من أشخاص يطبقون قواعد وأصول يدرسونها فى لحظات فلسفية"(١).

"ونحن جميعًا نتفلسف عندما نحاول التطرق إلى الأفكار المجردة، التى يمكن أن تكون ذا أهمية إذا ما تناولناها على النحو المرجو أم لا"(٢).

وهذا يقودنا إلى التساؤل عن نشأة التفكير الفلسفى فى الفرد.

"إن الشائع هو أن الأطفال والفلسفة لا يمكن أن يمتزجا أو يوجدا معًا، فالأطفال يعاملون على أنهم غير قادرين على التفكير الفلسفى. وعدم القدرة هذه تكون أيضًا بالنسبة للطفل الدائم التساؤل الذى يسأل كثيراً السؤال لماذا . . ؟ فهذا الطفل رغم تساؤله نبعده عن الفلسفة ونهمل حب البحث وحب المعرفة الفلسفية عنده، فنحن ننظر لأسئلة الطفل على أنها أمور طفلية . . ونحن نود أن تستمر معتقداتنا كما هى . . ، كما اعتدنا على أن ننظرللبحث الفلسفى على أنه البحث الذى يزعزع كل ما نعتقد فيه"(٣).

"وإذا كانت الأسئلة الكثيرة التى يلقيها الطفل على من حوله فى مرحلة الطفولة المتأخرة من مظاهر الاستطلاع، فإن الشك والمناقشة والإلحاح فى الاستفهام، وطلب الإجابة المقنعة فى مرحلة ما قبيل المراهقة وأثنائها هى بداية التفكير الفلسفى"(٤).

خلاصة القول، أن الأطفال يبدأون ممارسة التفكير الفلسفى فى سن مبكرة، حيث يلاحظ كثرة استخدامهم لكلمة : "لماذا"؟.

"وقد وضع كارل ياسبرز" K. JASPERS فى كتابه "طريق الحكمة" WAY OF WISDOM ركيزة قوية لتنمية التفكير الفلسفى بين أطفال المدارس الابتدائية، فلقد أكد أن ما يتسم به الصغار – من دهشة صاخبة فياضة – تشكل مصدراً عقليًا حيويًا يجدر العناية به وتدريبه. ويذكر "ياسبرز" أن التساؤلات الجادة العميقة من الطفل ونزعته الطبيعية نحو التفلسف تتلاشى إذا ما أغفلها الكبار

---

(1) CORBETT, J. P. : "Teaching Philosophy Now" .. in Philosophical analysis and education. OP. Cit. , P. 145.

(2) EMMET, E. R. " Learning to Philsosphize" OP. Cit., Preface.

(٣) سعاد محمد فتحى محمود: "تدريس الفلسفة للأطفال فى المدرسة الأمريكية" فى دراسات تربوية. (مرجع سابق) ص ٢٠٤.

(٤) عبد المجيد عبد الرحيم : تدريس العلوم الفلسفية. (مرجع سابق) ص ص ٣٥، ٣٦.

ولم يلتفتوا إليها. ويشير إلى أن "الطفل يستجيب بعفوية لتلقائية الحياة، فهو يشعر ويرى ويبحث فى أشياء سرعان ما تختفى عن أنظاره"[١].

ويذهب "بول"[٢] PAUL إلى "أن الطريقة السقراطية تغذى النشاط التأملى فى الأطفال، وتنمى ثقتهم بأنفسهم".

ومع ذلك يحاول جولدمان[٣] GOLDMAN "أن يبرهن على أن الطريقة السقراطية غيرمناسبة للأطفال - إنها تعلمهم الشك فى سلطان الكبار قبل أن يكون لديهم خبرة ضرورية، وذلك يؤدى إلى تهكم وسخرية الكبار".

ويشير الباحث إلى أن الطريقة السقراطية (الحوارية) قد تتفق مع طبيعة الإنسان، ذلك أن الجدل من خصائص الإنسان المميزة له عن غيره من الكائنات. ففى القرآن الكريم نجد قول الله سبحانه وتعالى: **﴿ولقد صرفنا فى هذا القرآن للناس من كل مثل وكان الإنسان أكثر شىء جدلاً﴾**[٤]، والجدل كما نعرف أداته العقل.

لقد كشف اختبار "جيزيل" وزملائه لمظاهر التفكير العقلى فى مراحل النمو[٥] عن أن الأطفال بعد سن العاشرة يحتاجون إلى تقويم عقلى لأفكارهم وما يلقونه من قيم اجتماعية وأساليب منهجية فى صورة حكم وأمثال تنحرف بتفكيرهم عن المنطق السليم، وتوجهه وجهة عقيمة تسد أمامهم طريق التفكير الحر والابتكار المبدع فى مجالات الحياة الفكرية والعملية.

ومن أمثلة هذه الحكم أو الأكليشيهات الفكرية الجامدة المأثورات الشعبية التى تتردد على ألسنة العامة، ويقصدون بها التسليم الأعمى وإغلاق أى فرصة لإعمال الفكر مثل : مفيش فايدة، كله بالبركة، ما تشيليشى هم ما حدش واخد منها حاجة، الحظ كده، اللى تغلب به العب به، وغير ذلك من الأمثال.

والحديث عن نشأة التفكير الفلسفى يدعونا إلى رصد أو بيان علاقته بأنماط التفكير الأخرى.

---

(١) نقلاً عن : كمال نجيب : تدريس الفلسفة للأطفال . . دراسة تقويمية. (مرجع سابق) ص ٢١٣.

(2) PAUL, RICHARD W. : "The Socratic Spirit : An Answer To Louis Goldman". Educational Leadership, V. 42, (Sept., 1984) PP. 63-64.

(3) GOLDMAN, LOUIS : "Warning : The Socratic Method Can Be Dangerous". Educational Leadership, V. 42, (Sept., 1984) PP. 57-62.

(٤) سورة الكهف : آية ٥٤.

(٥) عبد المجيد عبد الرحيم : تدريس العلوم الفلسفية. (مرجع سابق) ص ٥٢.

رابعاً ـ التفكير الفلسفى وأنماط التفكير الإنسانى :

١ - التفكير الفلسفى والتفكير الأسطورى :

"الأسطورة فى الأصل اليونانى تعنى قصة شعرية - وتعرف الأسطورة خطأ بأنها قصة خرافية أو معتقدات خرافية، إذ هى تصور شامل عن العالم وعن مكانة الإنسان فى الطبيعة.

وفهم الأسطورة يستلزم فهم حضارات ما قبل مرحلة إعمال العقل.

والتيار التقليدى فى الفلسفة يقابل بين الأسطورة MYTHOS واللوغوس LOGOS حيث اللوغوس يتميز عن الأسطورة بالمعقولية"[1].

كان ظهور الفلسفة ـ إذن ـ تعبيراً عن الروح النقدية التى واجهت الثقافة الأسطورية بجرأة عقلية خلقتها الروح الفردية لدى العباقرة اليونان الذين كانوا يعيشون فى المستعمرات اليونانية فى آسيا الصغرى حيث تنتهى طرق التجارة مع المجتمعات الشرقية المتحضرة ويتفرغ الكثير منهم لاستيعاب أفكار الشرق ومقارنتها بالفكر اليونانى فكانت الكلمة LOGOS أو العقل أو الفلسفة المقابل للأسطورة أو الميتوس MYTHOS[2].

والفرق بين الأسطورة MYTHOS واللوجوس LOGOS[3] :

(١) كلاهما يحاول تفسير الوجود حسب المنطق السائد فى المجتمع.

(٢) الأسطورة تتخيل قصة تنتهى بالاعتراف بالوجود كما هو كائن، وتجعل تفسيرها المنطقى مقبولاً عن طريق ربطها بقوى الغيب، أى تفسير ما هو حاضر بما هو غائب.

(٣) اللوجوس أو الفلسفة يبدأ بالوجود أو يحاول تفسيره ببيان علاقته بالحقائق المرتبطة به، مع الاحتكام إلى نظام الواقع أو الفكر الذى يعبر عما يجب أن يكون وفقًا للنسق العقلى الأمثل.

(٤) العقل هو الحكم الوحيد فى مسائل الوجود كافة عندما تصبح موضوعًا للتفكير الفلسفى، أما الأسطورة فتعتمد على ملكة الخيال فى تفسير الواقع، والعقل يقدم الرابطة بينهما فقط فهو الذى يحبك أوجه الشبه فى الأسطورة والواقع.

وإذا كان الإسلام قد حث على النظر والتعقل والتدبر فى العديد من آيات القرآن الكريم، فإنه من ناحية أخرى قد أدان كل اتجاه ناحية عالم الأسطورة.

---

(١) مراد وهبة وآخرون : المعجم الفلسفى. (القاهرة : دار الثقافة الجديدة، ١٩٧٧) ص ٢٨.

(٢) عبد المجيد عبد الرحيم : تدريس العلوم الفلسفية. (مرجع سابق) ص ١٤.

(٣) المرجع السابق : ص ص ١٥، ١٦.

﴿يقول الذين كفروا إن هذا إلا أساطير الأولين﴾ (الأنعام :٢٥).

﴿وقالوا أساطير الأولين اكتتبها فهى تملى عليه بكرة وأصيلاً﴾ (الفرقان : ٥).

﴿لقد وعدنا هذا نحن وآباؤنا من قبل إن هذا إلا أساطير الأولين﴾ (النمل : ٦٨).

فالأسطورة هى الأحاديث الباطلة، وأساطير الأولين ما سطروه من أعاجيب حديثهم وترهاتهم التى لا صحة لها، والأسطورة تفيد أيضًا معنى التسلط والسيطرة والجبروت[(١)].

ويمكن القول أن السير قدمًا نحو الحضارة الإنسانية إنما تَمثّل فى تطور الفكر من الخضوع لسلطان الأسطورة إلى الخضوع لسلطان العقل.

ومع ذلك فإن "العقلية الشعبية مستعدة أكثر من غيرها للإيمان بالأساطير كأنها حقائق"[(٢)]، بينما يلاحظ مقاومة تلك العقلية للتفكير الفلسفى فى حياتنا الجارية.

على أنه إذا جاز لنا أن نقول إن الفكر الأسطورى، فى مجمله، قد اختفى باختفاء العصر الذى كانت فيه الأسطورة تحل محل العلم[(٣)]، فإن التفكير الفلسفى - رغم نفور العقلية الشعبية منه - ضرورة حيوية ليس لأحد أن يستغنى عنه أو يتخلص منه.

٢ - التفكير الفلسفى والتفكير الخرافى :

تقال الخرافة على جملة الأفعال أو الألفاظ أو الأعداد التى يظن أنها تجلب السعد أو النحس[(٤)].

ومن الملاحظ أن التفكير الأسطورى والتفكير الخرافى يستخدمان فى أحيان كثيرة بمعنى واحد أو بمعنيين متقاربين، وإن كانت الدقة العلمية توجب التمييز بينهما. وفى ضوء هذا يقرر "فؤاد زكريا"[(٥)]: من الصعب أن يضع المرء حدًا فاصلاً دقيقًا بين الأسطورة والخرافة، ولكن لو شئنا الدقة لقلنا إن التفكير الأسطورى هو تفكير العصور التى لم يكن العلم قد ظهر فيها بعد، أو لم يكن قد انتشر إلى الحد الذى يجعل منه قوة مؤثرة فى الحياة وفى طريقة معرفة الإنسان للعالم. فالأسطورة كما قلنا، كانت تقوم بوظيفة مماثلة لتلك التى أصبح يقوم بها العلم بعد ذلك، وكانت هى الوسيلة الطبيعية لتفسير الظواهر فى العصر السابق على ظهور العلم.

---

(١) محمد مجدى الجزيرى : الفلسفة بين الأسطورة والتكنولوجيا. (مرجع سابق) ص ص ٩٦، ٩٧.

(٢) جوزيف جاسترو : التفكير السديد. (مرجع سابق) ص ٢٠٩.

(٣) فؤاد زكريا : التفكير العلمى. (مرجع سابق) ص ٦٧.

(٤) مراد وهبة وآخرون : المعجم الفلسفى. (مرجع سابق) ص ١٨٥.

(٥) فؤاد زكريا : التفكيرالعلمى. (مرجع سابق) ص ص ٦١، ٦٢.

أما التفكير الخرافى فهو التفكير الذى يقوم على إنكار العلم ورفض مناهجه، أو يلجأ - فى عصر العلم - إلى أساليب سابقة على هذا العصر.

ونستطيع أن نضيف إلى ذلك فارقًا آخر، هو أن الأسطورة غالبًا ما تكون تفسيرًا "متكاملاً" للعالم أو لمجموعة من ظواهره، على حين أن الخرافة "جزئية" تتعلق بظاهرة أو حادثة واحدة. ففى العصور البدائية والقديمة كانت الأسطورة تمثل نظامًا كاملاً فى النظر إلى العالم والإنسان، وكان هذا النظام يتسم، فى كثير من الأحيان، بالاتساق والتماسك الداخلى. أما الخرافات فتتعلق بالتفاصيل، وهى قد تكون متعارضة أو متناقضة فيما بينها، لأن أحدًا لا يحاول أن يوفق بين الخرافات المختلفة ويكون منها نظامًا أو نسقًا مترابطًا.

التفكير الخرافى إذن أسلوب بدائى غير منطقى يرتكز على الأوهام، ويغلب الخيال فيه على الحقيقة، ولا يزال متسلطًا على العقول فى عصرنا هذا بالرغم من انتشار العلم وتقدمه.

"وهكذا نجد فى أكثر المجتمعات تقدمًا بقايا من التعلق بالخرافة، تتمثل فى إعطاء مكان الصدارة فى كثير من الصحف للحوادث التى تبدو خارقة للطبيعة، وفى استمرار ظهور أعمدة صحفية مثل "حظك هذا اليوم" أو قراءة الطالع من الأبراج، أو التشاؤم من الرقم (١٣)، أو انتشار تعبيرات تحمل معنى خرافيًا مثل "امسك الخشب"، إلى آخر هذه المظاهر التى تدل على أن التفكير الخرافى ما زال - فى عصر الصعود إلى القمر - متشبثًا بكثير من مواقعه"[(١)]، حيث يحتل فى تفكير بعض الناس مكانة لا يزال من الصعب زعزعتها.

وإذا كان التفكير الفلسفى يتميز بمقدرته على التفكير المنطقى، فإن التفكير الخرافى بدائى غير منطقى. وفى ضوء هذا يقرر "جوزيف جاسترو"[(٢)] : إن رابطة السببية غير إلزامية فى هذا النوع من التفكير، لأن منطق التطير لا يعتمد على ارتباط السبب بالنتيجة، بل يقوم على أساس منطق التمثيل أو الاستدلال التمثيلى فى أضعف درجاته وأبعدها عن الاحتمال.

وعلى ذلك يمكن القول بأن التفكير الفلسفى يختلف جوهريًا عن التفكير الخرافى، وأنهما لن يلتقيا؛ لأن الثانى "اعتمد على نظريات شكلية واهية وفلسفة سطحية عقيمة وعجز عن تقديم الدليل على صحة ما يقوم عليه، فاستحق بذلك أن يسمى تفكير خرافيًا"[(٣)].

---

(١) المرجع السابق ص ص ٧١، ٧٢.

(٢) جوزيف جاسترو : التفكيرالسديد. (مرجع سابق) ص ١٥٨.

(٣) الدمرداش سرحان، منير كامل : التفكير العلمى. (القاهرة: مطبعة لجنة البيان العربى، الطبعة الأولى، ١٩٥٩) ص ٥٠.

ولاشك أن شيوع التفكير الخرافى فى مجتمعٍ ما، يُعَد دليلاً على تخلفه الحضارى والفكرى، فى حين أن حضارة الأمم وثقافتها تقاس بمقدار شيوع التفكير الفلسفى بين أفرادها.

ولعل التفكير الخرافى والأفكار الخرافية من أكثر الأنماط والاتجاهات الفكرية خطرًا على سعادة الإنسان وتعطيلاً لتقدمه ونموه[1].

ومن الأمور التى تدعو إلى الأسى - ونحن فى العقد الأخير من القرن العشرين - أن التفكير الخرافى لا يزال شائعًا فى مجتمعنا المصرى بين السُّذَّج والجهلاء، وكذلك لدى بعض من نالوا من التعليم حظًا رفيعًا أيضًا!.

ويرى الباحث أن تقدم المجتمع المصرى مرهون بإزالة ومحو ما يسود المجتمع من مخلفات فكرية عقيمة تعكس ذلك الأسلوب الخرافى فى التفكير. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى لابد من تنمية التفكير الفلسفى لدى الأبناء، بخاصة وأن لديهم اتجاه إيجابى نحو التفكير الخرافى.

هذا وقد جاء الإسلام محرراً للإنسان من طريقة التفكير الخرافية وذلك حينما دعا المسلم إلى الأخذ بالعلم من المهد إلى اللحد "اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد"، وعندما جعل طريق الإيمان واليقين هو سلوك طريق العلم والمعرفة ﴿**إنما يخشى الله من عباده العلماء**﴾ (سورة فاطر: آية ٢٨)، وعندما حرم التشاؤم والطيرة والسحر، وأما تفسير الظواهر الكونية بالتفكير الخرافى فقد حاربه الإسلام. ولعل موقف الرسول ﷺ من ظاهرة كسوف الشمس عندما مات ابنه إبراهيم، لعل موقفه من ذلك يبين لنا موقف الإسلام من التفكير الخرافى، فقد قال بعض الصحابة عند موت إبراهيم: "لقد كسفت الشمس لموته" فردّ الرسول ﷺ عليهم قائلاً: "**إن الشمس والقمر آيتان من آيات الله لا تكسفان لموت أحد ولا لحياته ..**" أو كما قال. فبين لهم أن الخسوف والكسوف آيتان كونيتان علميتان من آيات الله[2].

٣ - التفكير الفلسفى والتفكير عن طريق الغير:

يقصد بالتفكير عن طريق الغير أن يخضع الإنسان فى تفكيره لغيره، بحيث يلجأ إلى هذا الغير لكى يُفكر بدلاً منه ويحل له مشكلاته. وقد يستوحى الإنسان تفكيره من غيره ويتقيد بوجهة نظره وفلسفته ولا يستطيع عنها محيداً. والإنسان فى ذلك يُلغى تفكيره الخاص ويعظم تفكير غيره. وقد

(١) نجيب إسكندر إبراهيم، رشدى فام منصور: التفكير الخرافى. (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٢) المقدمة.

(٢) وزارة التربية والتعليم (الجمهورية العربية اليمنية): موجز تاريخ الفلسفة للصف الثالث الثانوى - القسم الأدبى، طبعة ١٤١١هـ - ١٩٩١م، ص ص ٣٥، ٣٦.

يتم ذلك طواعية واختياراً أو تحت تأثير سطوة الغير وبالغ تأثيره على الشخص[1].

وإذا كان التفكير الفلسفى يتميز بالاستقلال الفكرى، وينمى القدرة على ممارسة النقد وتقبله والتمحيص والمقارنة، ويتسم بالمرونة الفكرية، وهذه ولا شك طريقة صعبة ولكنها صعوبة تؤدى إلى ارتقاء فكر الإنسان. فإن عكس ذلك تمامًا يكون الحال فى التفكير عن طريق الغير حيث يتسم بالتبعية العمياء والإمعية، ويميت روح الاستقلال، والقدرة على ممارسة النقد، ويتصف بالجمود الفكرى، وهذه ولا شك طريقة سهلة، ولكنها سهولة تحول دون ارتقاء فكر الإنسان. وعلى ذلك يمكن القول بأن التفكير عن طريق الغير يقف حجر عثرة فى سبيل تقدم الفكر الإنسانى فى كثير من الأحيان، لأنه يحول بين صاحبه وبين التدريب على أساليب التفكير السديد الصائب.

وقد أجاد "فرانسيس بيكون" وصف هذا النوع من التفكير حينما قال بأنه ضرب من ضروب الوثنية الفكرية[2]. فسماه أوهام أو أوثان المسرح. وقد قيل قديمًا "ماحك جلدك مثل ظفرك، فتول أنت جميع أمرك".

ومما لا شك فيه أن التربية تلعب دوراً كبيراً فى توجيه الفرد نحو التفكير الفلسفى أو التفكير عن طريق الغير. وفى ضوء هذا يقرر "جوزيف جاسترو"[3] : "إن الأصنام ستبقى، لأن لها أساسًا من ذواتنا لا حيلة فيه أحيانًا. ولكن نفوذها سوف يقل كثيراً ويحبس فى أضيق الحدود، متى عرفنا كيف نربى عقولنا تربية عملية على التفكير الصائب".

وقد حارب الإسلام التفكير عن طريق الغير وسعى إلى تكوين الشخصية التى تمحص الآراء وتتسلح بالحجة والبرهان وتبحث عن الحقيقة.

واشترط الإسلام للتفكير النقلى التدبر والفهم والدراسة الواعية والنقد والتمحيص والمقارنة وأخذ ما ينفع وترك ما يضر بالفرد والمجتمع ... كل ذلك فى إطار مبادئ الإسلام وعقائده القويمة ومنع المسلم من (التقليد) للآخرين دونما إعمال للعقل واهتداء بالوحى الإلهى ﴿**أو لو كان آباؤهم لا يعقلون شيئًا ولا يهتدون**﴾ (سورة البقرة : آية ١٧٠). وبين لهم أن كل إنسان مسئول عن نفسه مسئولية فردية؛ ولذلك فلا بد أن يكون له تفكيره المتميز وسلوكه المنسجم مع تفكيره الذاتى المستقل ﴿**كل امرئ بما كسب رهين**﴾ (سورة الطور : آية ٢١)، وطالب كل مسلم (إنسان) بالبرهان والحجة ﴿**قل هاتوا برهانكم إن كنتم صادقين**﴾ (سورة النمل : آية ٦٤)، وحرم الإمعية والذوبان

(١) الدمرداش سرحان، منير كامل : التفكير العلمى. (مرجع سابق) ص ٥٣.

(٢) المرجع السابق: ص ٥٦.

(٣) جوزيف جاسترو : التفكير السَّديد. (مرجع سابق) ص ص ١٥٣، ١٥٤.

للشخصية المسلمة **«لا تكونوا إمعة إذا أحسن الناس أحسنتم وإذا أساءوا أسأتم، ولكن وطنوا أنفسكم فإن أحسن الناس أحسنتم وإن أساءوا فلا تتبعوا إساءتهم»**.. ومن خلال هذه المبادئ الواضحة تمر عملية نقل العلوم من الآخرين عبر (غربلة) واعية، تضمن سلامة النقل ونتائجه النافعة للفرد والمجتمع فى إطار أوامر الله وتوجيهاته[1].

٤ ــ التفكير الفلسفى والتفكير الدينى :

من حجج المعارضين للدراسة الفلسفية، أن الفلسفة كثيراً ما تتعارض مع الدين، وأن كثيراً من الفلاسفة يهاجمون الدين ويعتبرونه قيداً على حرية الإنسان فى تفكيره وإرادته، بل هو من وجهة نظر بعضهم أفيون الشعوب، وينبغى الإقلاع عن تعاطيه. وعلى ذلك ففى تعليمها خطر على عقيدة الشباب.

إن قصة العلاقة بين الفلسفة والدين قصة طويلة شديدة التعقيد، لم يكن المسار فيها واضحًا مستقيمًا، بل كان يسير فى معظم الأحيان فى خطوط شديدة التعرج والالتواء. ويكفينا أن نشير إلى أن السبب الأكبر للتعارض بين الفلسفة والدين، طوال تاريخ الحضارة الإنسانية، لم يكن نوع الأفكار التى ينادى بها كلا الطرفين، وإنما طريقة التفكير لدى كل منهما، إن الخلاف بين الفلسفة والدين لم يكن فى الأساس خلافًا فى المحتوى أو المضمون، بل كان خلافًا فى المنهج، ويتلخص هذا الخلاف فى أن منهج التفكير الفلسفى نقدى، على حين أن منهج التفكير الدينى إيمانى. إن الفلسفة تناقش كافة المسلمات، ولا تعترف إلا بما يصمد لاختبار المنطق الدقيق، على حين أن مبدأ "التسليم" ذاته أساسى فى الإيمان الدينى، وأقصى غايات ذلك الإيمان هى أن يؤدى بالمرء إلى قبول المعتقد بلا مناقشة، بل يغير أن تطرأ على باله أصلاً فكرة المناقشة[2].

صحيح أن الخلاف بين التفكير الفلسفى والتفكير الدينى خلاف فى المنهج، ولكن الباحث يختلف مع «فؤاد زكريا» فى اعتبار أن التفكير الدينى يؤدى بالمرء إلى قبول المعتقد بلا مناقشة، بل بغير أن تطرأ على باله أصلاً فكرة المناقشة، بخاصة وأن القرآن الكريم يعلمنا ألا نقبل دعوى بغير برهان يثبت صحتها، وقد قدم منهج النقد **﴿قل هاتوا برهانكم إن كنتم صادقين﴾**[3] هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن خطأ التفكير الفلسفى أنه يلجأ إلى العقل فى مسائل العلم الإلهى

---

(١) وزارة التربية والتعليم بالجمهورية العربية اليمنية : موجز تاريخ الفلسفة للصف الثالث الثانوى – القسم الأدبى. (مرجع سابق) ص ٣٦.

(٢) فؤاد زكريا: الصحوة الإسلامية فى ميزان العقل. (القاهرة : دار الفكر المعاصر للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، ١٩٨٧) ص ص ١٥١، ١٥٢.

(٣) سورة البقرة : آية رقم ١١١.

ولا يلجأ إلى الوحى أى يضع العقل فى موضع الأصل والعكس هو الصحيح.

ونتساءل : هل معنى ذلك أنه ليس هناك ارتباط وثيق بين الفلسفة والدين؟ بمعنى آخر : أليس هناك محاولة للتوفيق بينهما؟

وقد يكون من المفيد أن نشير إلى أن الأوضاع الممكنة التى يصح أن تكون بين الشريعة والفلسفة لا تزيد على ثلاثة[١]:

(١) الاعتداد بالأولى ورفض الثانية، وهذا موقف رجل الدين غير المتفلسف.

(٢) أن يكون الأمر العكس، وهذا يكون موقف المتفلسف الذى لا يبالى العقيدة.

(٣) لم يبق إلا هذا الوضع الأخير، وهو محاولة التوفيق بين هذين الطرفين على أى نحو من الأنحاء، وهذا هو الوضع الذى يجب أن يتخذه الفيلسوف المؤمن.

وبمقارنة الفلسفة بالدين نجد أن كلاً من الدين والفلسفة يهتم بوصف الطبيعة النهائية للحقيقة. بمعنى أن الفلسفة تحاول أن تتبع طريق الدين فى هذا الشأن، ومن ثم فإن الاختلاف الجوهرى بينهما إنما هو فى المصدر والأسلوب[٢] وليس فى الهدف. حيث تختص الفلسفة شأنها شأن الدين بمحاولة الإجابة على أسئلة نهائية معينة مثل أصل الإنسان ومصيره وعلاقته بالكون الذى يعيش فيه، وطبيعة الله، وعلاقة الإنسان بالله، وخلود النفس، وحرية الإرادة وعلاقة السلوك الإنسانى بالسعادة الإنسانية[٣].

إن الفكرة الشائعة عن وجود عداء تقليدى بين الفلسفة والدين فكرة خاطئة تمامًا، وذلك للأسباب الآتية[٤]:

(١) إن تاريخ الفلسفة يبرهن لنا بوضوح عن وجود صلة قوية بين الفلسفة والدين منذ العصور القديمة، حتى إنه ليقال إن الديانات القديمة : المصرية، والبابلية، والآشورية هى التى مهدت لظهور الفلسفة فى بلاد اليونان لأول مرة، وهذا هو معنى العبارة الشهيرة، التى تقول: "إن

---

(١) محمد يوسف موسى : بين الدين والفلسفة فى رأى ابن رشد وفلاسفة العصر الوسيط. (القاهرة : دار المعارف، بدون تاريخ) ص ص ٤٥، ٤٦.

(2) SPRAGUE, ELMER : What is Philosophy. (New York : Oxford University Press, 7th Printing, 1976) P. 10.

(٣) هنتر ميد : الفلسفة أنواعها ومشكلاتها، ترجمة فؤاد زكريا. (القاهرة : دار نهضة مصر للطبع والنشر، الطبعة الثانية، ١٩٧٥) ص ٣٤.

(٤) راجع : إمام عبد الفتاح إمام : مدخل إلى الفلسفة. (مرجع سابق) ص ص ١٠٦-١٠٨.

الفلسفة هى بنت الدين، وأم العلم من حيث إن الدين هو الذى مهد لها فى حين أنها هى التى أنتجت العلم" . بل لقد أثمر الارتباط القوى بين الفلسفة والدين على مر العصور فى فترة من فتراته فلسفات دينية تشكل جانبًا كبيرًا من التراث الفلسفى بصفة عامة مثل الفلسفة الإسلامية والفلسفة المسيحية وهى الفلسفات التى سادت العصر الوسيط.

(٢) إن الدين نفسه لا يعارض الفكر النظرى أو التأمل العقلى بل هو على العكس يدعو إلى التأمل فى ظواهر الكون، ويحث على النظر العقلى، وإعمال الفكر ﴿**قل انظروا ماذا فى السموات والأرض**﴾ (يونس : الآية ١٠١) ، ﴿**قل سيروا فى الأرض فانظروا كيف بدأ الخلق**﴾ (العنكبوت: آية ٢٠).

(٣) لا شك أن دراسة الفلسفة لن تهز المعتقدات إلا فى حالة واحدة فقط هى إذا كانت هذه المعتقدات ضيقة وجامدة ومتزمتة، أما إذا كانت متسامحة واسعة الصدر، رحبة الأفق، فإن الفلسفة سوف تدعمها وتقويها "ما الذى يريده منك الله سوى أن تكون عادلاً رءوفًا رحيمًا، أن تحب الآخرين وتعطف عليهم، ألا تسير فى الأرض مرحًا وأن تكون متواضعًا؟" ولا شك أن الفلسفة لن تنقد الرحمة والعدالة، والاستقامة والتعاطف . . . وغيرها من المعانى الإنسانية الكريمة، وحتى لو وجدت الفلسفة من أبنائها من نقد هذه الأفكار فسوف تجد عشرات غيره يردون عليه ويدعمونها.

ولهذا السبب فإننا نجد الفيلسوف الإنجليزى "فرانسيس بيكون" FRANCIS BACON يقول لنا : "صحيح أن جرعة ضئيلة من الفلسفة قد تميل بذهن الإنسان إلى الإلحاد ATHEISM ، غير أن التعمق فى دراسة الفلسفة يلقى بالإنسان فى أحضان الدين" .

وحين سُئل "زكى نجيب محمود" من أحد طلابه : ما جوابك عن قولٍ لفضيلة الشيخ : بأنه لا مكان للفلسفة فى الإسلام؟، كان جوابه[١] : "الدعاء بالرحمة لفلاسفةِ المسلمين : الكندى، والفارابى، وابن سينا، وابن طفيل، وابن باجة، وابن رشد" .

ونستطيع أن نقرر أن القرآن : بطبيعته، وأسلوبه، وطريقة تناوله للمسائل أو المشاكل المختلفة، يدعو للتفلسف، وأنه قابل لما هو حق من الآراء التى ذهب إليها المفكرون فى هذ النواحى، وأنه لهذا كان كل أصحاب مذهب كلامى أو فلسفى فى الإسلام يهتمون بأن يجدوا لمذاهبهم أسانيد من القرآن[٢].

(١) زكى نجيب محمود : للعصر الواحد . . . صوت واحد، جريدة الأهرام. (العدد ٣٦١٩٦، فى ١٤ يناير ١٩٨٦) ص ١٣.

(٢) محمد يوسف موسى : القرآن والفلسفة. (دار المعارف بمصر، ١٩٥٨) ص ٦٤.

"والقرآن وإن كان كتابًا مقدسًا، ووحيًا من السماء، وليس ثمرة من ثمار التفكير البشرى، فإنه الأساس الأول الذى مهد لما جدّ بعد ذلك من مذاهب وآراء[١].

"ومن الخطأ البالغ أن يقال: إن القرآن خلو من النظريات الكونية والفلسفية وأنه لم يرتد آفاق الوجود لكى يحددها فى صورة نهائية. ولكن من المؤكد أنه لم يترك نظرية أو مذهبًا فلسفيًا شغل به العقل الإنسانى بدون أن يبحث فيه، وأن يضع أصوله العامة[٢].

"ومن الملاحظ أن جميع من شغل بالتفكير الفلسفى فى الإسلام قد حاول أن يستند إلى القرآن، وبذلك شغلت حقائق القرآن كل نواحى الفكر الإسلامى، تجريبيًا كان أو نظريًا. وأخذ الكتاب الجبار يمد كل مفكر إما بحقائق مؤيدة لمذهبه، أو بحقائق تخالف مذهبه، ولكنه كان دائمًا مركز الدائرة"[٣].

لقد استطاع فيلسوف عربى مسلم - على سبيل المثال - هو "أبو الوليد ابن رشد" أن يرفع هذا التناقض بين الدين والفلسفة فى كتابه (فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال). وخلاصة بحثه[٤] " أن الفلسفة حق والدين حق، والحق لا يضاد الحق وإنما يدعمه ويؤيده".

إن نظرة المتزمتين من رجال الدين إلى الفلسفة، لا تمثل رأى الإسلام فى النظر العقلى، ولا تعبر عن موقفه من حرية الفكر، فقد كفل الإسلام للعقل حريته فى مزاولة وظيفته فى التأمل والنظر، وليست الفلسفة إلا نتاج التأمل فى طبيعة الوجود وحقيقة الموجودات، وقد امتدت حرية الفكر فى الإسلام حتى شملت حرية الاعتقاد[٥]. وعلى ذلك فليس ثمة خصومة أو تناقض بين الدين والفلسفة.

"وبعد، فلست فى حاجة إلى أن أكرر القول بأن الفكر الإسلامى مزيج من الوحى والعقل، وقد أدى هذا المزج إلى تميز هذا الفكر بأنه ارتباط بالدنيا والآخرة، ارتباط بالأرض والسماء، ارتباط بالجسم والروح، ارتباط بكل القيم التى تنهض بالإنسان، وتصل به إلى أوج الكمال"[٦].

---

(١) عبد الحليم محمود : التفكير الفلسفى فى الإسلام. (القاهرة : دار المعارف، ١٩٨٤) ص ٩.

(٢) على سامى النشار : نشأة الفكر الفلسفى فى الإسلام. الجزء الأول. (القاهرة : دار المعـــارف، الطبعة الثامنة، ١٩٨١) ص ٣٢.

(٣) المرجع السابق : ص ص ٣٣، ٣٤.

(٤) محمد بيصار : الفلسفة اليونانية، مقدمات ومذاهب. (مرجع سابق) ص ٢٩.

(٥) توفيق الطويل : أسس الفلسفة. (القاهرة : دار النهضة العربية، الطبعة السابعة، ١٩٧٩) ص ٢٧٩.

(٦) عبد العال سالم مكرم : الفكر الإسلامى بين العقل والوحى. (القاهرة : دار الشروق، الطبعة الأولى، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م) ص ١٠٨.

ويشير الباحث - بناء على ما سبق - إلى أن الفكر الإسلامى عليه أن يتقدم من جديد ليحمل الراية فى ميدان هذه الحياة، ويتبنى فلسفة مميزة تعرف باسم "فلسفة الدين"، تزيل التعارض وترفع التناقض الظاهرى بين التفكير الدينى والتفكير الفلسفى.

"وقد سار فى هذا الاتجاه الأعرابى ببساطته، وقد سُئل ما الدليل على وجود الرب تعالى؟ فقال: يا سبحان الله إن البعر ليدل على البعير، وإن أثر الأقدام لتدل على المسير، فسماء ذات أبراج وأرض ذات فجاج وبحار ذات أمواج، ألا يدل ذلك على وجود اللطيف الخبير؟"[1]. فرؤية البعرة يستنتج منها وجود الجمل ورؤية آثار الأقدام يستنتج منها وجود الإنسان. فكذلك الكواكب فى السماء وآيات الأرض المتعددة يستدل منها على وجود الخالق سبحانه. وقد عبر الأعرابى بفطرته عن أحد القوانين العقلية الأساسية وهو قانون العلة الكافية.

"إن فلسفة الدين، فى المجتمعات المتقدمة، فرع هام من فروع الفلسفة، يشارك فيه رجال الدين بقدر ما يشارك فيه الفلاسفة، ولم يزعم أحد هناك أن هذا الفرع يستهدف النيل من العقيدة، بل إنه فى نظر المشتغلين به يستهدف تعميق العقيدة وإثراء التفكير فى مشكلاتها"[2].

٥ - التفكير الفلسفى والتفكير العلمى :

لاحظ الباحث أن بعض الباحثين قد درج على تناول موضوع التفكير العلمى دون العودة إلى أصوله الفلسفية الأولى، بل إن البعض قد صنف التفكير الفلسفى ضمن أنماط التفكير غير العلمى، شأنه فى ذلك كالتفكير الخرافى والتفكير عن طريق الغير . . . إلخ.

"والواقع أن الحد الفاصل بين الفكر الفلسفى والعلم الرياضى قد أزيل عند معظم الفلاسفة اليونانيين، بحيث كانوا ينظرون إلى الرياضة على أنها مرحلة من مراحل التفلسف، أو على أنها تدريب أو "ترويض" للذهن يهيئه للتعمق فى الفلسفة"[3].

"بل إن مفهوم العلم ومفهوم الفلسفة كانا متداخلين ومتشابكين عندهم إلى أبعد حد. فلم يكن هناك نشاط واعٍ مستقل اسمه "العلم"، وإنما كان هناك سعى عقلى واحد يتجه نحو ميادين متعددة، وينتج ما نسميه نحن فلسفة أو علمًا، تبعًا لنوع الميدان الذى يتجه إليه، ولكنه كان عند اليونانيين "معرفة" أو "حبًا للحكمة" فحسب[4]. وكان الفيلسوف عندهم عالمًا أيضًا.

(١) عبد العزيز سيف النصر، أحمد أحمد شبل : فى العقيدة الإسلامية. الجزء الأول (القاهرة : دار الطباعة المحمدية، الطبعة الأولى، ١٩٨٦) ص ٢٩.

(٢) فؤاد زكريا : الصحوة الإسلامية فى ميزان العقل. (مرجع سابق) ص ١٧٥.

(٣) فؤاد زكريا : التفكير العلمى. (مرجع سابق) ص ١٣٧.

(٤) المرجع السابق : ص ١٣٨.

"فقد اختلط العلم بالفلسفة لدرجة التداخل، وتوحد مدلولهما حتى مطالع العصور الحديثة، عندما بدأت فى أوروبا نواة انفصال العلم الطبيعى عن الفلسفة على يد رواد البحث التجريبى، حيث لم تكن هناك فوارق بين العلوم التى تقوم على الملاحظة والتجربة، والعلوم التى تستند إلى النظر العقلى والتفكير المجرد"[(١)].

"ظلت الفلسفة - إذن - ردحًا طويلاً من الزمن تحيا فى وفاق تام مع العلم، بل كان العلم يحيا فى ظلها، ويحتمى بها ويستمد شرعيته منها، لسبب بسيط واحد هو أنه لم تكن ثمة تفرقة بين العلم والفلسفة، بل لم يكن هناك أى معنى لوضع حدود فاصلة بين النشاطين، فهما نشاط واحد، نطلق عليه تارة لفظ الفلسفة، ونطلق عليه تارة أخرى لفظ العلم، ومن هنا عرفت الفلسفة بأنها علم العلوم"[(٢)].

ولقد اعتقد البعض أنه ليس ثمة علاقة بين التفكير الفلسفى والتفكير العلمى نظرًا لما يوجد بينهما من فروق جوهرية.

وتكاد تنحصر هذه الفروق التى تميز كلاً منهما عن الآخر فيما يلى :[(٣)]:

١ - موضوع الفلسفة كلى معنوى مجرد. بينما موضوع العلم جزئى حسى مادى.

٢ - منهج الفلسفة عقلى تأملى. بينما منهج العلم تجريبى يقوم على الملاحظة والتجربة.

٣ - التفكير الفلسفى ذاتى، ويصطبغ بالصبغة الإنسانية. بينما التفكير العلمى موضوعى خالص وغير مصطبغ بالصبغة الشخصية أو الإنسانية.

٤ - الحقائق التى ينتهى إليها التفكير الفلسفى نسبية ولذلك لا تعتبر نهائية. بينما تعد الحقائق التى ينتهى إليها التفكير العلمى ثابتة أو مطلقة بالنسبة لصحة الملاحظات والتجارب المؤدية إليها.

٥ - يبحث التفكير الفلسفى عن العلل البعيدة للظواهر. بينما يبحث التفكير العلمى عن عللها القريبة.

---

(١) توفيق الطويل : أسس الفلسفة. (مرجع سابق) ص ٧٠.

(٢) محمد مجدى الجزيرى : الفلسفة بين الأسطورة والتكنولوجيا. (مرجع سابق) ص ٢٢١.

(٣) استند الباحث فى ذلك إلى :

- محمد بيصار : الفلسفة اليونانية، مقدمات ومذاهب. (مرجع سابق) ص ٣٠.

- محمد على أبو ريان : الفلسفة ومباحثها مع ترجمة كتاب "المدخل إلى الميتافيزيقيا" لبرجسون. (القاهرة : دار المعارف، الطبعة الرابعة، بدون تاريخ) ص ص ١٠٥، ١٠٦.

- فؤاد زكريا : التفكير العلمى. (مرجع سابق) الصفحات ١٨، ٢٠، ٢٩، ٣٠.

- توفيق الطويل : أسس الفلسفة. (مرجع سابق) ص ص ٢١٣ - ٢١٥.

٦ - العلم التجريبى يقوم أصلاً على دراسة الظواهر دراسة كمية. أما الفلسفة فإنها تحتفظ بالخاصية الكيفية للظواهر وتحاول وصفها.

٧ - بينما يصف العلم الظواهر بطريقة تقريرية - أى كما هى قائمة فى الوجود - نجد طائفة من العلوم الفلسفية المسماة بالعلوم المعيارية، كعلم الأخلاق، وعلم الجمال، تبحث فيما ينبغى أن يكون عليه السلوك الأخلاقى أو العمل الفنى.

٨ - فى التفكير الفلسفى، نجد النظام موجوداً بالفعل فى العالم - وما على العقل البشرى إلا أن يتأمله كما هو. أما فى التفكير العلمى، فإن هذا العقل البشرى هو الذى يبعث النظام فى عالم هو فى ذاته غير منظم. فالكون فى نظر العلم لا يسير وفقًا لغايات، وإنما تسود مساره الآلية، وكلما تقدمت المعرفة استطعنا أن نبتدع مزيداً من النظام فى مسار الحوادث العشوائى فى العالم. أى أن الكون المنظم، بالاختصار، هو نقطة النهاية التى يسعى العلم من أجل بلوغها، وليس نقطة بدايته.

٩ - المعرفة الفلسفية ليست تراكمية، بمعنى أن كل مذهب جديد يظهر فى الفلسفة لم يكن يبدأ من حيث انتهت المذاهب السابقة، ولم يكن مكملاً لها، بل كان ينتقد ما سبقه ويتخذ لنفسه نقطة بداية جديدة. بينما المعرفة العلمية تراكمية، ففى معظم الحالات لا تكون النظرية الجديدة بديلاً يلغى القديمة، وإنما توسعها وتكشف عن أبعاد جديدة لم تستطع النظرية القديمة أن تفسرها أو تعمل لها حسابًا. وهكذا يكون القديم متضمنًا فى الجديد، ولا يكون العالم كالفيلسوف، عقلاً يبدأ طريقه من أول الشوط، وإنما يستمد نقطة بدايته من حيث توقف غيره.

وبالرغم من هذه الفروق بين التفكير الفلسفى والتفكير العلمى فإن كلاً منهما مكمل للآخر. أى أن العلاقة الصحيحة بينهما هى علاقة التكامل. ذلك أن الخلاف بينهما مرده إلى[1] "التخصص الذى ولع به المشتغلون بالتفكير فى عصورنا الحديثة، وأدى بهم إلى الاختلاف فى وجهات النظر فى مناهج البحث، من غير أن يفسد هذا الاختلاف ما يجب بين العلماء والفلاسفة من تعاون متبادل على كشف المناطق المجهولة من العالم وظواهره توطئة لاستغلال قوانين العلم ومذاهب الفلسفة فى خدمة البشرية وتيسير الحياة لأبنائها".

والسؤال الآن هو : هل هناك مشروعية للبحث الفلسفى فى عصر العلم؟

إن تاريخ الفكر الفلسفى فى مختلف العصور ليشهد بأن التفكير الفلسفى قد تجاوب مع الحركة الفكرية السائدة فى كل عصر. وفى ضوء هذا يقرر زكى نجيب محمود[2]: " وكذلك أردنا

(١) توفيق الطويل : أسس الفلسفة. (مرجع سابق) ص ٢٢١.

(٢) زكى نجيب محمود : أفكار ومواقف (مرجع سابق) ص ص ٤٣، ٤٤.

للفلسفة أن يكون لها دورها فى عصرنا؛ أردنا لها أن تجلس مع سائر رجال العلم على مائدة واحدة، وأن تسكن معهم فى بيت واحد؛ فلئن كان علماء عصرنا فى شغل شاغل من الطبيعة الذرية، التى غيّرت من وجهة النظر إلى قوانين الطبيعة، فجعلتها احتمالاً لا يقينًا، وجعلتها إحصاء لما يقع بالفعل، لا إملاء لما ينبغى أن يقع، فلابد للفلسفة كذلك أن تشغل نفسها بهذا الاحتمال فى صدق القوانين العلمية، ما معناه؟ وبهذا الإحصاء الذى تُبنى عليه المعرفة العلمية، ما سَنَدُه من منطق العقل؟.

كان مبدئى - وما زال - هو أن الفيلسوف الذى ينفض يديه من تيارات عصره، إنما هو متمرد، لا يفيد أحدًا بعصيانه؛ وتيار العصر هو بغير شك - وفى أهم جانب من جوانبه - تيار العلوم الطبيعية التجريبية، أو ما يتصل بتلك العلوم من قريب أو بعيد، فكيف تغير الفلسفة التقليدية من نفسها، بحيث تتجاوب مع عصرها؟".

"إننا نعتقد أن الحياة يجب أن تكون مفيدة كما يرى العلماء، إلا أنها فى ذات الوقت يجب أن تكون جميلة ولها غاية، والعلم يكتشف ولا يجمل أو يفسد، ومن ثم لا يستطيع العلم أن يلغى وظيفة الدين أو الفن، وبالأحرى الفلسفة، لأن اكتشاف الإنسان لما هو كائن بواسطة العلم، يدفع به حتمًا إلى استكناه ما ينبغى أن يكون، وتلك هى وظيفة الفلسفة فى عصر العلم، بدون تلك الوظيفة، يتحول العلم إلى آلة هائلة للدمار!![1].

"وثمة تبادل خلاق بين الفلسفة والعلم. فالعلم دون الفلسفة تجارب عشوائية متناثرة، والفلسفة بغير علم تجريد عقيم"[2].

"ولقد ظن البعض أن العلم قد أصبح اليوم قديرًا على حل مشكلات الإنسان ومن ثم لم يعد هناك مبرر لوجود الفلسفة ولكن هؤلاء ينسون أو يتناسون أن العلم يستبعد الإنسان من حسابه وكأن الطبيعة وقائع محضة لا أثر فيها للإنسان، أو كأن الإنسان نفسه هو مجرد طبيعة[3]. فى حين أن الإنسان لا يعيش بالخبز أو الفيتامينات أو المكتشفات العلمية وحدها وإنما يعيش أيضًا بالقيم والحقائق التى تتعدى حدود الزمان والمكان"[4].

---

(١) كامل محمد عطية : التطوير العلمى وضرورة الفلسفة، جريدة الأهرام. (العدد ٣٧١٤٤، فى ١٩/٨/١٩٨٨) ص ١٢.

(٢) صلاح قنصوه : فلسفة العلم. (القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٨٥) ص ٢٧.

(٣) زكريا إبراهيم : مشكلة الفلسفة. (مرجع سابق) ص ٦١.

(4) MARITAIN, JAQUES : On the use of Philosophy. (New York: Princetion University Press, 2nd printing,1962) P. 6.

وحين سُئل "زكى نجيب محمود" من أحد طلابه : هل تستطيع الفلسفة أن تغير الواقع؟ كان جوابه[1] : "إذا كان العلم يستطيع أن يغير الواقع، فالفلسفة تستطيع ذلك بنفس المقدار، لأنها هى والعلم امتداد واحد، وكل ما فى الأمر أنها أكثرمن العلم تعميمًا وتجريدًا. فمعرفة الإنسان قوامها ثلاث درجات تتصاعد فى التعميم والتجريد - وهى الخبرات المباشرة بالواقع، كأن يعلم الإنسان العادى بخبرته أن الماء يغلى بحرارة النار، ثم يأتى العلم فيستخرج بتجاربه "قوانين غليان الماء"، وأخيرًا يجىء الفكر الفلسفى باحثًا عن مبدأ عام يضم فى وحدة واحدة علم الحرارة مع غيره من العلوم".

وعلى الرغم من التعارض الظاهرى بين التفكير الفلسفى والتفكير العلمى، إلا أنه بالمقارنة بين خصائص كل منهما، نجد:

١ - "أن التفكير الفلسفى يشارك التفكير العلمى فى منهجه فى ضوء وحدة المعرفة الإنسانية حينما يُقَوم القيم والمعانى فى ضوء المعارف العلمية المختبرة، وحينما يعتبرها ظواهر اجتماعية خاضعة للبحث العلمى وقابلة للتعديل والتطوير فى ضوء نتائجها. وهو يشارك التفكير العلمى حينما يفحص الأسس التى تقوم عليها هذه القيم والمعانى، وحينما يبحث عما فيها من تناسق وتناقض، وحينما يزيل ما فيها من غموض، أو يوضح ارتباطاتها وعلاقاتها مع غيرها فى إطار ثقافى شامل. فالبحث الفلسفى يبدأ عند الحدود النهائية للتفكير العلمى، حيث إن العلم يسير فى طريق التخصص والتفصيلات الدقيقة، أما الفلسفة فتسعى إلى إقامة مركب يتزايد شمولاً. فهى تبحث عن وحدة كل العلوم، ولا شىء يستحق اسم الفلسفة ما لم يوحد العلوم ويجعلها منسجمة فى نفس الوقت بخبرات الحياة اليومية"[2].

٢ - "كما يلتقى التفكيران فى أنهما يأخذان بعين الاعتبار العلاقة المتبادلة بين الجزئيات والكليات، غير أنه فى المفهوم الميتافيزيقى نصل إلى الجزئيات عن طريق معرفتنا بالكليات، بينما فى التفكير العلمى فعن طريق الجزئيات المدركة نصل إلى معرفة الكليات ومنها إلى القانون العام بناء على الملاحظة والتجربة لا مسلمات وبديهيات التفكير الميتافيزيقى، فالهدف واحد بالنسبة إلى التفكيرين وهو معرفة الحقيقة سواء كانت جزئية أم كلية"[3]. فكلاً من الفيلسوف والعالم يهدف إلى بلوغ الحقيقة، ويحرص دائمًا على الوصول إليها. ولذا فإن البحث أو التساؤل عن الأسباب

(١) زكى نجيب محمود : للعصر الواحد ... صوت واحد، جريدة الأهرام. (مرجع سابق) ص ١٣.

(٢) محمود أبو زيد إبراهيم : تطوير التدريس فى الفلسفة والدراسات الاجتماعية. (القاهرة : مركز الكتاب للنشر، الطبعة الأولى، ١٤١١هـ - ١٩٩١م) ص ٢٦.

(٣) نوال الصراف الصايغ : المرجع فى الفكر الفلسفى. (مرجع سابق) ص ص ١٤، ١٥.

يمثل نقطة التقاء بين التفكيرين الفلسفى والعلمى.

٣ - "أنهما يلتقيان عند حرية البحث، ورفض السلطة فى كل صورها (البشرية) مصدراً للحقيقة"[١]. أى أن كلاً من التفكير الفلسفى والتفكير العلمى يتسم بالاستقلال.

٤ - "أنهما يتفقان فى الحرص على الدقة والمراجعة والتأنى والدأب على البحث وغير هذا من مستلزمات التفكير النقدى الصحيح"[٢]. إن كلاً من الفيلسوف والعالم يؤمن بالتفكير النقدى الذى لا يقبل أى حكم إلا بعد التساؤل عن قيمة هذا الحكم. أى أن كلاهما يستخدم الشك المنهجى، وهذا كفيل بأن يجنبهما التسرع فى إصدار الأحكام وعدم التمسك بالأحكام السابقة. الروح النقدية إذن نقطة التقاء بين التفكيرين الفلسفى والعلمى.

٥ - "اتفاق الفيلسوف والعالم فى الصفات الأخلاقية التى تتمثل فى محبة الحقيقة والنزاهة فى طلبها والحرص على الدفاع عنها فى شجاعة وأمانة والتحرر من كل قيد تفرضه سلطة، إلا سلطة العقل أو سلطة التجربة"[٣].

٦ - "أن العقبات التى تشوه صورة المعرفة العلمية حتى يومنا هذا عند فئات كثيرة من البشر مثل : الأسطورة والخرافة، الخضوع للسلطة، إنكار قدرة العقل، التعصب، الإعلام المضلِّل"[٤] وغيرها، قد يكون بعضها - إن لم يكن كلها - معوقًا للتفكير الفلسفى.

٧ - أن المعرفة الفلسفية - كما سبق توضحيه - تقف بين تفكير ميتافيزيقى وتفكير علمى، وتتأثر باتجاههما، وإذا انحازت إلى اتجاه فكرى معين جاءها النقد من الاتجاه الفكرى الآخر.

٨ - إنه إذا كان التفكير الفلسفى ليس هو بالضرورة تفكير الفلاسفة، والتفكير العلمى - كذلك - ليس هو تفكير العلماء بالضرورة، إذن لا غرابة أن يجمع المرء بين التفكيرين الفلسفى والعلمى فى آن واحد.

ونتيجة للعلاقة الوثيقة بين الفلسفة والعلم، هناك من يميل إلى صعوبة التفريق بينهما، فهذا "برتراندراسل" يقول [٥]: "إن المعرفة الفلسفية لا تختلف فى جوهرها عن المعرفة العلمية، فليس هناك من ينبوع تغترف منه الفلسفة ولا يغترف منه العلم".

---

(١) توفيق الطويل : أسس الفلسفة. (مرجع سابق) ص ٢٢٠.

(٢) المرجع السابق : ص ٢٢٠.

(٣) نفس المرجع السابق : ص ص ٢٢٠، ٢٢١.

(٤) راجع : فؤاد زكريا : التفكير العلمى. (مرجع سابق) ص ص ٥٧ - ١١٦.

(٥) برتراندرسل: مشاكل الفلسفة، ترجمة عبد العزيز بسام، محمود إبراهيم محمد. (القاهرة : نهضة مصر، الطبعة الثانية، بدون تاريخ) ص ١٥٣.

وإذا كان القرآن الكريم - كما سبق - يدعو إلى التفلسف، فإنه - أيضًا - يلفتنا إلى أصل العلم التجريبى وهو دقة الملاحظة فى ظواهر الكون - يقول سبحانه وتعالى : ﴿**وكأين من آية فى السموات والأرض يمرون عليها وهم عنها معرضون**﴾ (سورة يوسف : آية ١٠٥) وقد قدم القرآن منهج العلم ﴿**قل انظروا ماذا فى السموات والأرض**﴾ (سورة يونس : آية ١٠١).

والإسلام لا يعادى العلم ولا يكره العلماء. بل يجعل العلم المؤدى إلى معرفة الله - وكل علم صحيح يؤدى إلى هذه الغاية - فريضة مقدسة داخلة فى الطاعات الدينية[١].

إن علماء الإسلام أشادوا بنيان العلم على العقل والمنهج وقدموا لنا نماذج علمية إبداعية مبتكرة، تكون حافزًا لنا اليوم لأن نسلك مسلكهم وننهج نهجهم، إذا أردنا أن تكون لنا مكانة فى عالم اليوم[٢].

٦ - التفكير الفلسفى والتفكير النقدى :

التفكير النقدى CRITIEAL هو الذى يستمر فى تكوين الأحكام على القضايا العقلية -PROP OSITIONS هذه صادقة وتلك فاسدة، هذه علة تلك أو ليست علتها، هذه أو تلك من القضايا والأحكام هى أكثر احتمالاً. وربما يتناول التفكير النقدى قيمًا أخرى أكثر من الحق أو الصدق TRUTH كالخير الأخلاقى أو الجمال الأدبى والفنى - مع فارق بطبيعة الحال بين المنطق والأخلاق وعلم الجمال من ناحية وعلم النفس من ناحية أخرى. فهذا الأخير لا يصدر أحكامًا قيمية. VALUE JUDGM. بل يدرس عيوب المفكر وأغلاطه FAIBLES التى يقع فيها بسبب عدم اتباعه قوانين التفكير المنطقى أو الأخلاقى أو الجمالى مع كونه يعرفها ويفهمها[٣].

والصورة الشائعة للتفكير النقدى هى الصورة السلبية التى تتمثل فى البحث عن الأخطاء والعيوب. ولكن التصور الصحيح عن التفكير النقدى يتضمن جانبين، أحدهما إيجابى، والآخر سلبى.

ومما لا شك فيه أن التفكير النقدى ضرورة. وفى ضوء هذا يقرر "عبد السميع سيد أحمد"[٤]: "والنظرة الناقدة للفكر ضرورة حياة، سواء أصابت أو أخفقت، لأنه لا ينشأ فكر من فراغ، ولا يكتب له البقاء والاستمرار إن لم يعارضه فكر آخر. إن الفكر ينشأ مبشرًا بشىء ما ومهاجمًا لشىء

(١) محمد مجدى الجزيرى : الفلسفة بين الأسطورة والتكنولوجيا. (مرجع سابق) ص ٩٥.

(٢) سعيد مراد : العقل الفلسفى فى الإسلام. (مرجع سابق) ص ٢٢٥.

(٣) كمال دسوقى : علم النفس ودراسة التوافق. (مرجع سابق) ص ١٥٧.

(٤) عبد السميع سيد أحمد : أزمة الهوية فى الفكر التربوى فى مصر، فى دراسات تربوية. (القاهرة : عالم الكتب، الجزء الأول، نوفمبر ١٩٨٥) ص ١٢١.

ما، تلك طبيعته، ومن نقد الفكر، ومن نقد النقد؛ من تبادل الأفكار للهجوم والدفاع، تتجدد الحياة الفكرية، وتنشأ التكوينات العقلية المتطورة المعقدة البنية، وتنزوى التكوينات الساذجة فى عالم النسيان، وتصبح تاريخًا نقرؤه فى برود".

إن تنمية التفكير النقدى هو أحد أهداف تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية.

"والواقع أنه مهما تفرقت كلمة الفلاسفة حول موضوع الفلسفة، ومنهجها، وغايتها، فإن الكل مُجْمع - أو شبه مُجْمع - على القول بأن التفلسف هو ضرب من النظر العقلى الذى يهدف إلى معرفة الأشياء على حقيقتها، ولعل هذا هو ما حدا بالفيلسوف الأمريكى المعاصر "رويس" إلى القول بأن: "المرء يتفلسف حينما يفكر تفكيرًا نقديًا فى كل ما هو بصدد عمله بالفعل فى هذا العالم. حقًا إن ما يعمله الإنسان أولاً وقبل كل شىء إنما هو أن يحيا؛ والحياة تنطوى على أهواء، وعقائد، وشكوك، وشجاعة، ولكن البحث النقدى فى كل هذه الأمور إنما هو الفلسفة بعينها" ومثل هذا القول إن دل على شىء فإنما يدل على أن الفلسفة - بمعناها العام - إنما هى "حياة، ونقد للحياة، أو حياة، وتحليل للحياة، أو حياة، وتعلم للطريقة المُثْلَى فى الحياة"[(1)].

التفكير الفلسفى إذن تفكير نقدى، ولكن ثمة سؤال يحتاج إلى جواب هو: هل مجتمعنا العربى المعاصر فى حاجة إلى التفكير الفلسفى؟. فى ضوء هذا يقرر "محمود أبو زيد"[(2)]: "إذا كان مجتمعنا العربى المعاصر أحوج ما يكون إلى الروح الفلسفية فما ذلك إلا لأن الناس عندنا يفتقرون بالفعل إلى العقلية النقدية التى تعرف كيف تواجه الشكوك والأكاذيب والخرافات بكلمة "لا" بدلاً من الاقتصار على آراء ظنية، وأفكار زائفة، لا تستند إلى أية دعامة ثابتة، ولا تقوم على أية ركيزة متينة".

ومما يجدر الإشارة إليه، أنه لكى يفكر الفرد تفكيرًا فلسفيًا ناقدًا، لا بد أن يحصن نفسه ضد معوقات هذا النوع من التفكير - وفى ضوء هذا يقرر "محمد ماهر محمود"[(3)]: "وعلى الفرد الذى يستخدم التفكير الناقد أن يحصن نفسه ضد المعوقات التى تحول دون تحقيق ذلك، فعليه الابتعاد عن المؤثرات العاطفية والانفعالية التى توجه سلوكه نحو خط معين مرتبط بالقضية موضع التفكير، وعليه أن يبتعد عن التعصب بكل اتجاهاته الدينية والسياسية والعقائدية والتى قد تؤثر على تفكيره النقدى إزاء قضية مرتبطة بهذه الاتجاهات، ويجب عليه عدم الأخذ بالآراء التواترية من

(1) زكريا إبراهيم: مشكلة الفلسفة. (مرجع سابق) ص ص ٤٥، ٤٦.

(2) محمود أبو زيد إبراهيم: تطوير التدريس فى الفلسفة والدراسات الاجتماعية. (مرجع سابق) ص ٤٢.

(3) محمد ماهر محمود عمر: دور الإسلام فى تنمية طرق التفكير، فى النفس المطمئنة. "مجلة الطب النفسى الإسلامى". (القاهرة: مطابع الأخبار، السنة السادسة، العدد ٢٢ - أبريل ١٩٩٠) ص ٤٦.

أمثلة شعبية وقصص خرافية متعلقة بالقضية حتى لا تؤثر على تفكيره الناقد نحوها".

وإذا كان القرآن الكريم - كما سبق - يدعو إلى التفلسف، فإنه يدعونا - كذلك - إلى التفكير الناقد. يقول الله تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا﴾ (الحجرات : ٦). وقد قدم القرآن الكريم منهج النقد الذى يعتمد على الحجة والبرهان والجدال الحسن للوصول إلى النتائج الصحيحة القائمة على الاستقراء والمقارنة والموازنة والتمحيص، فيقول: ﴿قل هاتوا برهانكم إن كنتم صادقين﴾ (البقرة : ١١١). كما تضمن القرآن قصصًا عن بعض الأنبياء والرسل الذين ضربوا أروع الأمثلة فى أسلوب النقد الذاتى لتكون بمثابة دروس مستفادة لتنمية التفكير النقدى عند البشر.

"ولعل فى الدراسة النقدية الإسلامية للفلسفة عامة، والمذاهب الاجتماعية خاصة ما يقدم للشباب الحائر فى عالم اليوم مشاعل الهداية ومصابيح الإيمان"[(١)].

"ويقينى أن أعظم ما يؤدى إلى تقدير الفيلسوف حق قدره، هو تحليل أفكاره ونقدها، لأن فى هذا على الأقل دليلاً على أنها أفكار حية، ولم تولد ميتة، وإلا لما اهتممنا بها من جانبنا. أما إذا لم نفعل ذلك فسوف لا نكون دارسين فى مجال الفلسفة، بل خطباء فى حفلات التكريم"[(٢)].

وإذا كان البحث الحالى هدفه الأساسى تنمية التفكير الفلسفى كمدخل لتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية، إذن فعلى الباحث أن يستخدم فى نقد منهج الفلسفة الحالى معايير موضوعية دقيقة تأخذ فى الحسبان الإيجابيات والسلبيات، حتى لا يتحول النقد إلى ضرب من الهدم.

٧ - التفكير الفلسفى والتفكير لحل المشكلات :

يمكن أن نلخص خطوات التفكير فى حل المشكلات فيما يلى : الشعور بوجود مشكلة، جمع بيانات حول موضوع المشكلة، وضع الفروض، تقييم الفروض، التحقق من صحة الفروض.

هذه هى الخطوات التى يتبعها التفكير عادة فى حل المشكلات. ونحن نتبع هذه الخطوات فى حلنا لجميع المشكلات التى تعترضنا فى حياتنا اليومية. كما أن العلماء الذين يقومون بإجراء التجارب العلمية فى مختبراتهم إنما يتبعون أيضًا نفس هذه الخطوات، ولكنهم يستخدمون وسائل أكثر موضوعية وأكثر دقة وضبطًا فى إجراء الملاحظات، وجمع البيانات، وتسجيلها، وتحليلها[(٣)].

---

(١) محمد سيد أحمد المسير : المجتمع المثالى فى الفكر الفلسفى وموقف الإسلام منه. (مرجع سابق) ص ١٠.

(٢) محمد عاطف العراقى: تجديد فى المذاهب الفلسفية والكلامية. (القاهرة: دار المعارف، الطبعة الثانية، ١٩٧٤) ص ١٤.

(٣) راجع : محمد عثمان نجاتى : القرآن وعلم النفس. (مرجع سابق) ص ص ١٣٠ - ١٣٤.

وعندما نتناول أسلوب حل المشكلات، نجد أن المظهر النفسى له يتفق مع ما يسمى بطريقة التفكير العلمى حيث إنه يتطلب نشاطًا سلوكيًا يتسم بشىء من الدافعية يستدعى عمليات عقلية عليا فى إطار المنهج الاستنباطى بعيدًا عن أى عوامل انفعالية قد تؤثر على النتيجة. وفى بساطة يمكن القول بأنه وضع عدة فروض للوصول إلى نتيجة محددة، وبواسطة البحث فيها كلها واستبعاد ما لم يصلح منها، والتركيز على ما يقرب الفرد للنتيجة المرجوة، تحل المشكلة ويقرر المبدأ(١).

ومن الملاحظ أن مصاعب العيش هى التى تثير فاعلية التفكير موجهة إياه نحو هدف حل المشكلة - بما يسمى سلوك حل المشكلات .PROBLEM SOLVING BEHAV. والعادة - كلما كان ذلك ممكنًا - أنه عندما يفكر الإنسان فى حل لمشكلته فهو ينوع استجاباته إلى أن يصل إلى الأفعال الناجحة أو المحققة للغرض بالطريقة المعروفة تقليديًا باسم تفكير أو تعلم (المحاولة أو الخطأ TRIAL AND ERROR) و ما يمكن أن نصفه أحسن وصف بالعبارة الدارجة "يا راحت يا جت" HIT-OR MISS FASHION. والناس أكثر احتمالاً أن يندفعوا بهذه الطريقة فى مواجهة المهام الآلية غير المألوفة، كفك عقدة مستعصية أو حل لغز محير أو كلمات متقاطعة . . حيث لا توجد قوانين إدراك أو تفكير يمكن أن يهتدى بها العقل REASONING. فهم يجرون القلم أو اليد أو الأصابع فى ناحية، وإذا تبين عدم جدوى ذلك أجروها فى ناحية أخرى حتى يصيبوا الاستجابة الصحيحة آخر الأمر. وليس سلوك المحاولة والخطأ معيبًا كتفكير بسبب تعدد مرات الفشل قبل الوصول لمرة النجاح. فكما قال "أديسون" للذين انتقدوه فى هذا الصدد: "إننى الآن على الأقل أعرف مائة طريقة لا تفيد"(٢).

وعلى كل حال لا بأس بأن يفكر الإنسان ويخطئ أحيانًا، فذلك أفضل من التوقف عن التفكير بتاتًا(٣).

هذا، والفلسفة تتميز بطريقة التفكير بالمشكلة أكثر من تميزها بإيجاد حل لها(٤).

وإذا كان القرآن الكريم - كما سبق - يدعو إلى التفلسف، فإنه يمدنا بمثال واضح للخطوات التى يتبعها التفكير فى حل المشكلات، نجده فى قصة إبراهيم عليه السلام وفى الطريقة التى اتبعها فى التفكير للوصول إلى معرفة الإله العظيم القدير الذى خلق هذا الكون (سورة الأنعام، الآيات

(١) محمد ماهر محمود عمر : دور الإسلام فى تنمية طرق التفكير، فى النفس المطمئنة. (مرجع سابق) ص ٤٦.
(٢) كمال دسوقى : علم النفس ودراسة التوافق. (مرجع سابق) ص ١٥٨.
(٣) جوزيف جاسترو : التفكير السديد. (مرجع سابق) ص ١٢٠.
(٤) نوال الصراف الصايغ : المرجع فى الفكر الفلسفى. (مرجع سابق) ص ٩.

٧٤ - ٧٩)[١].

٨ - التفكير الفلسفى والتفكير الإبداعى :

إن التفكير الإبداعى ذاته كعملية خلق يمر بثلاث أو أربع مراحل ليست محددة تمامًا، هى: مراحل الإعداد، فالاحتضان، فالإلهام، والتمحيص. قال بهذا وعاناه شخصيًا - من بين الذين درسوا الإبداع - الرياضى الفرنسى الشهير "هنرى بوانكاريه"[٢].

والتفكير الابتكارى يتضمن بالضرورة مسلكًا جديدًا لم يسلكه أحد من قبل يتخذه الفرد لحل مشكلة قائمة مسخرًا خبراته السابقة فى خدمة الإمكانات المتاحة. ولعل فى قصة ذى القرنين خير دليل على ذلك فى سورة الكهف ٩٠ - ٩٨[٣].

ويمكن القول إن ثمة علاقة بين التفكير الفلسفى والتفكير الإبداعى. وفى ضوء هذا تقرر "نوال الصراف"[٤]: "كما أنه لا يهمنا إن كانت هذه الأفكار الفلسفية قد قبلت أو رفضت، فأحيانًا كثيرة يكون نقد هذه الأفكار الفلسفية سببًا فى الإبداع، والإبداع من أسس ثراء المعرفة. وإن المعرفة التى تزودنا بها الفلسفة هى معرفة باقية لمن يطلبها، وموجودة لمن يبحث عنها".

التفكير الفلسفى النقدى إذن تفكير إبداعى فى ذات الوقت، ولا غرابة فى ذلك، حيث إن التفكير الفلسفى والتفكير الإبداعى يلتقيان فى نقاط عدة، منها : كلاهما يمثل ثورة فكرية تعطى وجهة نظر جديدة، كما أن مهمة التفكيرين الفلسفى والإبداعى الوصول إلى عمق الأشياء وجوهرها، بالإضافة إلى أنهما من أدلة التقدم الحضارى للمجتمع.

ومن الواضح أن معوقات التفكير الفلسفى والتفكير الإبداعى فى مجتمعنا المصرى أكثر من ميسراته.

وقد أدرك المسؤلون خطورة ذلك، فانعقدت بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ندوة تخصصية عن "الإبداع والتعليم العام"*. ولهذا يأمل الباحث أن يحتل التفكير الإبداعى - وهو تفكير فلسفى نقدى فى المقام الأول - فى المناهج المطورة مكانًا كبيرًا.

---

(١) على عبد العظيم : فلسفة المعرفة فى القرآن الكريم. (القاهرة : مجمع البحوث الإسلامية، ١٩٧٣) ص ص٢٤٤-٢٥١ نقلاً عن :

- محمد عثمان نجاتى : القرآن وعلم النفس. (مرجع سابق) ص ١٣٢.

(٢) كمال دسوقى : علم النفس ودراسة التوافق. (مرجع سابق) ص ١٦٤.

(٣) محمد ماهر محمود : دور الإسلام فى تنمية طرق التفكير، فى النفس المطمئنة. (مرجع سابق) ص ٤٦.

(٤) نوال الصراف الصايغ : المرجع فى الفكر الفلسفى. (مرجع سابق) ص ٦.

* راجع : مراد وهبة (محرر) : الإبداع والتعليم العام. (القاهرة : المركزالقومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩١).

خامساً ـ استنتاجـات :

يلاحظ الباحث فى تصنيفات أنماط التفكير إهمالاً كبيرًا لنمط التفكير الفلسفى، لدرجة أنه فى كثير من الأحيان لا يذكر وكأنه غير موجود! . وفى بعض الدراسات يُذكر التفكير الميتافيزيقى ضمن أنماط التفكير غير العلمى.

على الرغم من أنه "إذا كان الفكر على وجه العموم هو المحرك الأساسى للنشاط الإنسانى وهو جوهر الوجود الإنسانى فإن الفكر الفلسفى بصفة خاصة، وهو تعميق للمفاهيم الروحية إنما يحتل مركز الصدارة بالنسبة لسائر ألوان النشاط العقلى الأخرى، فالمذهب الفلسفى إن هو إلا تعبير مركز على التيارات الأساسية التى تؤسس الحضارة وتبنى المجتمع وترشده، وهى مشتقة من طبيعته الإنسانية حسب ظروف الزمان والمكان والبيئة والمزاج"[1].

والتفكير الفلسفى - أينما كان - مفتاح هام لفهم طبيعة الأمة التى ظهر فيها ذلك التفكير، فليس من المصادفات العارضة أن نرى الفلسفة الفرنسية عقلية، والفلسفة الإنجليزية تجريبية، والفلسفة الألمانية مثالية، والفلسفة الأمريكية براجماتية، فماذا نرى فى الفلسفة الإسلامية مما نستدل به على طابع الشرق الأوسط فى الفكر والشعور؟ .

فى الفلسفة الإسلامية نرى المشكلات المعروضة للبحث، هى مشكلات دينية، ولكن طرق معالجتها عقلية خالصة، لا فرق فى ذلك بين فلاسفة الإسلام، وفلاسفة المسيحية إبان القرون الوسطى، لا فى نوع المشكلات ولا فى منهج البحث، اللهم إلا أن الفريق الأول مسلم يختار مشكلاته من العقيدة الإسلامية، والفريق الثانى مسيحى يختار مشكلاته من العقيدة المسيحية، لكن كل فريق منهما يلتمس لعقيدته الدينية أساسًا من العقل، مستعينًا فى ذلك بفلسفة اليونان وبالمنطق الأرسطى على وجه الخصوص، يترسم خطواته فى استدلال النتائج مما ورد فى النصوص التى يحللها كل منهما - ونريد بهذه المقارنة أن نوضح جانب "العقل" عند المفكر المسلم، وأنه فى ذلك شبيه بالمفكر الغربى فى عقلانيته، لكنه يضيف إلى ذلك جانبًا من الوجدان أبرز ظهوراً مما نجده عند زميله فى الغرب[2].

هذا والتفكير الفلسفى يضم الكثير من أنواع التفكير المختلفة، حتى أن الباحث يتخيل أو يتصور أنه كالوعاء الذى يستوعب أنواعًا مختلفة من التفكير، كالتفكير الناقد، والعلمى، وحل

---

(١) محمد على أبو ريان : تاريخ الفكر الفلسفى. الفلسفة اليونانية، الجزء الأول. (الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية، الطبعة الخامسة، ١٩٨٣) ص ص ١٥، ١٦.

(٢) زكى نجيب محمود : قصة عقل. (القاهرة : دار الشروق، الطبعة الثانية، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م) ص ص ١٨١، ١٨٢.

المشكلات، والابتكارى أو الإبداعى . . . إلخ. ولا غرابة فى ذلك فهو كثيرًا ما يعرف باسم "التفكير العميق".

وفى ضوء هذا يقرر "فتحى التريكى"[١]: "أضحى التفلسف يحتفى بكل لون من ألوان التفكير والتعبير البشرى، مناهضًا بذلك كلّ ديكتاتورية فكرية تحاول - باسم وحدة التفكير - طمس حرية الممارسة الفنية، والعلمية، والتفكيرية العامة".

ويمكن للشخص الواحد أن يستخدم أكثرمن نمط من أنماط التفكير. وفى ضوء هذا يقرر "جوزيف جاسترو"[٢]: "هناك أشكال كثيرة وضروب تنجم عن امتزاج هذه الأنماط الكبرى فى العمليات الفكرية. فهى لا تظهر على نقائها إلا فى العلوم والمعامل فالعلم هو التفكير السليم المصفى. أما العقل العامى فيستخدم هذه الأنماط مختلطة، وبتفاوت فى القدرة والدقة. ولهذا يتفاوت نصيب العامى من دنوه من الحق".

وإذا كانت خطوات بعض أنماط التفكير - كالعلمى وحل المشكلات، والإبداعى - محددة ومتفق عليها بين العلماء، فإن طريقة التفكير الفلسفى تختلف من فيلسوف، إلى آخر. وخير مثال على ذلك طريقة سقراط فى التفكير الفلسفى تختلف عن طريقة ديكارت. ولذلك يرى الباحث أن السبيل لتنمية التفكير الفلسفى لدى طلاب المرحلة الثانوية هو التركيز على إنماء مهارات التفكير الفلسفى.

ولعل من الخير أن يؤكد الباحث على دعوة الكثير من التربويين المعاصرين إلى[٣] ضرورة جعل "تعليم التفكير" محورًا رئيسيًا للعملية التربوية، وبذلك نهيئ للمتعلم امتلاك ناصية مفاتيح المعرفة ومنهجيتها دون أن نُجهد العقل بما لا يكون نافعًا لمعظم الوقت.

إننا نمتلك فى داخلنا كأمة إمكانية إحراز التقدم بالاتجاه نحو العقلانية. والاعتصام بمعطيات العقل والمنهج خاصة أننا صنعنا ذلك عبر عصور التاريخ وقدمنا للبشرية نماذج حضارية لم تزل تحتل مكانها فى التاريخ الإنسانى . . . فإذا ما أضفنا إلى ذلك دعوة الإسلام الواضحة الجلية إلى إعمال النظر والفكر تفتحت أبواب الأمل وسارعت كتائب التنوير والتحديث إلى إثبات الذات وبعث الأمة بعثًا جديدًا[٤].

---

(١) فتحى التريكى : الفلسفة الشريدة. (مرجع سابق) ص ٦.

(٢) جوزيف جاسترو : التفكير السديد. (مرجع سابق) ص ص ٤١، ٤٢.

(٣) مارجريت دونالدسُون : عقول الأطفال. ترجمة وتقديم عادل عبد الكريم ياسين. (الكويت : مطبوعات جامعة الكويت، ١٩٨٩) ص ١٦٦.

(٤) سعيد مراد : العقل الفلسفى فى الإسلام. (مرجع سابق) ص ٢٧٧.

وفى النهاية، لا يسع الباحث إزاء هذا كله إلا أن يوصى ويلح فى التوصية بأن نربى طلابنا على منهج التفكير الفلسفى حتى تتأصل فيهم روح قادرة على النقد والتمحيص والشك المنهجى والحوار وغير ذلك من مهارات التفكير الفلسفى، جاهدين أن نربى فيهم ذلك كما نربى فى الطفل - فى مرحلة الإلزام بل وقبلها - القدرة على رسم حروف الكلمات ليشب على ما عودناه وليبدع هو بعد ذلك أدبًا وحوارًا ونقدًا وفكرًا رفيعًا بديعًا وفلسفة حياة بنّاءة متحضرة دائمًا.

وبعد الانتهاء من تقديم عرض تفصيلى للتفكير الفلسفى، يتناول الباحث - فى الفصل التالى - مادة الفلسفة فى المدرسة الثانوية بين التفكير الفلسفى وتعليم الفلسفة، ويرجع ذلك إلى أن مادة الفلسفة هى المادة الدراسية موضوع البحث الحالى.



الفصل الرابع

مادة الفلسفة فى المدرسة الثانوية
بين التفكير الفلسفى وتعليم الفلسفة

أولاً ــ مادة الفلسفة بين التفكير الفلسفى وتعليم الفلسفة.

١ ــ منزلة التفكير الفلسفى فى المجتمع المصرى.

٢ ــ تاريخ تدريس مادة الفلسفة فى المدرسة الثانوية العامة.

٣ ــ تطوير منهج الفلسفة بالمدرسة الثانوية.

٤ ــ الأهمية التربوية للفلسفة كمادة دراسية.

٥ ــ أهداف تدريس مادة الفلسفة.

٦ ــ تفكير فلسفى أم تعليم فلسفة بالمرحلة الثانوية؟

٧ ــ معوقات تنمية التفكير الفلسفى بالمرحلة الثانوية.

٨ ــ تنمية التفكير الفلسفى .. كيف؟.

٩ ــ المرحلة الدراسية المناسبة لتدريس مادة الفلسفة.

ثانيًا ــ التفكير الفلسفى وتنمية الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.

ثالثًا ــ التفكير الفلسفى والوعى بمشكلات الإنسان.

لما كان الهدف الرئيسى من هذا البحث هو تطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية فى ضوء التفكير الفلسفى، فى محاولة للتعرف على العلاقة بين تعليم الفلسفة وإنماء مهارات التفكير الفلسفى من ناحية واتجاهات الطلاب نحو مادة الفلسفة ووعيهم بمشكلات الإنسان الواردة فيه من ناحية أخرى، فإنه من الضرورى توضيح الآتى :

* مادة الفلسفة بين التفكير الفلسفى وتعليم الفلسفة.
* التفكير الفلسفى وتنمية الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.
* التفكير الفلسفى والوعى بمشكلات الإنسان.

والفصل الحالى محاولة لبيان ذلك.

أولاً ـ مادة الفلسفة بين التفكير الفلسفى وتعليم الفلسفة :

١ - منزلة التفكير الفلسفى فى المجتمع المصرى :

يلاحظ فى حياتنا الجارية، أنه حينما يتكلم إنسان كلامًا منطقيًا سليمًا فى وسط جماعة من الناس، نسمع من البعض الرد التقليدى "**بلاش فلسفة**" .. "**إياك والفلسفة .. فإنها تفسد العقول**" .. كأن الفلسفة مرادف للطلاسم والألغاز !!.

وفى ضوء هذا يقرر "زكريا إبراهيم"[(١)] "ولعل أول ما يروع الباحث العربى - حين يتصدى للحديث عن دور الفلسفة - هو هذا التشكيك المريب الذى تلقاه "الفلسفة" عندنا من جانب السواد الأعظم من الناس! فالفلسفة - فى مجتمعنا - كلمة مشبوهة ممجوجة، والناس عندنا يستخدمون هذه الكلمة للإشارة إلى لغو الحديث وهذره! وليس من السهل أن نعيد إلى هذا اللفظ المنبوذ "حق المواطن" فى عالمنا اللغوى المعاصر؛ فإن الاستعمال الشائع لكلمة "الفلسفة" قد ألقى على هذه الكلمة ظلالاً كثيفة من التوجس، والريبة، والاشتباه والغموض . . . إلخ".

إن السواد الأعظم من الناس فى مجتمعنا المصرى يقفون من الفلسفة موقفًا فيه من عدم التقبل والرفض ما فيه. وفى ضوء هذا يقول "سعيد إسماعيل على"[(٢)] : "يذكر بعضنا تلك العبارة التى قيلت سخرية من الفلسفة والاشتغال بها والمهتمين بدراستها حيث شبهت المشتغل بالفلسفة بالأعمى الذى يبحث فى غرفة مظلمة عن قطة سوداء لا وجود لها. ولم تكن هذه العبارة مجرد "نكتة" تقال للتسلية والترفيه والترويح، وإنما يلخص قائلها فى صورة كاريكاتورية موقف جماهير عريضة

---

(١) زكريا إبراهيم : مشكلة الفلسفة. (مرجع سابق) ص ٢٥٤.

(٢) سعيد إسماعيل على : تدريس المواد الفلسفية . (مرجع سابق) ص ٤٤.

من الناس تقف موقفًا معينًا من الفلسفة ومن المشتغلين بها، وهذه الجماهير يكثر عددها - مع الأسف - وتزداد تمسكًا برأيها كلما تقدم الزمن بالإنسان، لأنه فى كل يوم يمر، يفتح العلم الطبيعى آفاقًا جديدة أمام الإنسان، ويضع بين يديه وسيلة جديدة يغالب بها الحياة ويزيد معيشته راحة ومتعة وثراء، بينما لا يلمس من الفلسفة إلا المساجلات الكلامية والمناقشات التى تعلو إلى أجواء لا يطار لها على جناح ولا يسعى على قدم".

ويزيد "محمود أبوزيد" الموقف إيضاحًا وتفسيرًا، فيقرر[1]: "المجتمع عندنا عمومًا عانى دهورًا طويلة من الاستبداد. وتأبى روح الحرية التى هى دعامة الفلسفة الأولى أن تنسجم مع مناخ يتحكم فيه الاستبداد. أو قل إن الاستبداد لا يمكن أن يقبل النظرات النقدية العميقة والعريضة التى يمكن أن توجهها الفلسفة إليها . . لذلك ما أسرع وما أيسر ما يهال تراب الكفر والإلحاد على الفلسفة بغير حق أو بحق. وحتى النظرات المؤمنة إيمانًا واسع الأفق يتفق مع طبيعة الإجتهاد كثيرًا ما رمى أصحابها بالكفر زورًا وبهتانًا . . وكم للفلسفة من ضحايا أبرياء عبر القرون ابتداء من سقراط، ويتلقف الجهلة وأرباع وأنصاف المثقفين هذه القضايا وغيرها من قضايا يجد أصحابها فى الفلسفة جهدًا لا طائل وراءه، وبعدًا عن الحسم الموضوعى الذى يستطيعه العلم بالتجربة، أقول: كثيرًا ما يتلقف الجمهور هذه القضايا ويرددها بجهل، وكثيرًا ما تصدر من قيادات تربوية وغير تربوية أحكامًا عن الفلسفة متأثرة بهذه الدعاوى الجائرة، ولعل فقر المنهج فى التعليم الثانوى وتعرضه للهزات من آن لآخر إنما يصدر جذريًا من ذلك القصور فى تفهم حقيقة الفلسفة وخطورة الدور الذى يمكن أن تلقيه فى حاضر الوطن ومستقبله. والناس أعداء ما يجهلون . . ".

ويرى الباحث - رغم ذلك كله - أنه من واجبنا أن نسهم فى تصحيح هذا الفهم الخاطئ لكلمة "**الفلسفة**" عن طريق العمل على تقديم نماذج فلسفية سليمة للطلاب التى تتلقى أول دروس فلسفية لها فى التعليم الثانوى العام.

وهذا يقودنا إلى الحديث عن تاريخ تدريس مادة الفلسفة فى المدرسة الثانوية العامة.

٢ - تاريخ تدريس مادة الفلسفة فى المدرسة الثانوية العامة :

"لم يسمح بدخول مادة الفلسفة ضمن برامج الدراسة فى المدرسة الثانوية المصرية حتى عام ١٩٣٨م، فى الوقت الذى كانت فيه مبادئ علم النفس والمنطق تُدرس لطلاب السنة التوجيهية الأدبية فى التعليم الثانوى.

وعندما وقعت مصر وبريطانيا اتفاقية فى سنة ١٩٣٦م، تحقق من خلالها الاستقلال الذاتى

(١) محمود أبو زيد إبراهيم : تطوير التدريس فى الفلسفة والدراسات الاجتماعية. (مرجع سابق) ص ٧١.

لمصر، حدث تغير آخر أخذ مكانه فى نظام التعليم. فقد أضافت وزارة التربية والتعليم مادة "تاريخ الفلسفة" فى سنة ١٩٣٨م جنبًا إلى جنب مع مبادئ علم النفس والمنطق فى السنة النهائية للمدرسة الثانوية القسم الأدبى".(١)

وقد علق الأستاذ "حسن ظاظا" على ذلك بأن رجال الوزارة - فيما بدا - قد اقتنعوا بقول الأستاذ "روجيه" حيث يقول : "إن من ليست لديه أية صبغة فلسفية يمضى فى حياته أسيرًا للمسلمات وعبدًا للرأى العام، ويعيش سجينًا بين جدران العرف وأحكام البيئة وعقائد الجنس والوطن والعصر، فيحيا بذلك فى عالم ضيق مُحصور عاجزًا عن تفهم الأمم الأخرى والعصور المتباينة والأجناس المختلفة".(٢)

وبعد سنة ١٩٣٨م، أصبح موضوع الفلسفة مميزًا ومتعارفًا عليه، ونال بعض الأهمية فى الوقت الحالى، وفى ضوء هذا التغير يقرر "إبراهيم مدكور" و"يوسف كرم"(٣) أن : "تاريخ الفلسفة عرض لمشكلاتها وبيان للأدوار التى مرت بها، ففى دراسته ما يسمح لنا بالإلمام بالمسائل الفلسفية المختلفة - منطقية كانت أو أخلاقية، سيكلوچية كانت أو ميتافيزيقية - ومتابعتها فى لحظات نهوضها وتقدمها أو ضعفها وانحطاطها. وكم تكسبنا هذه الدراسة دقة فى الحكم ومهارة فى النقد وسعة فى النظر تمكننا من الإحاطة بأطراف الأشياء المختلفة والموازنة بين الآراء المتعارضة، وكل تلك أسلحة ضرورية للسير فى حياتنا الملأى بمتنوع الميول والنزعات ومتباين الأفكار والاتجاهات".

ومع ذلك، فقد هبت على تدريس الفلسفة فى المدرسة الثانوية بعض الزوابع التى كادت أن تقتلعها، ويكفى أن نشير هنا إلى بعض الآراء(٤) التى صدرت عن أناس كانوا يحتلون مواقع استراتيجية هامة فى عالم التربية والتعليم فى مصر حتى تتبين لنا خطورة المسألة وأنها لا تقتصر على ما يردده رجل الشارع وعامة الناس من السخرية والاستهزاء بالفلسفة ودراستها.

فمحمد فؤاد جلال وقف فى مؤتمر عقدته رابطة التربية الحديثة عن تدريس المواد الاجتماعية (١٩٤٥) يشكك فى إمكان تعليم الطالب فى المدرسة الثانوية الأفكار التى بحثها الفلاسفة،

---

(1) Dora, MOHAMED KAMAL M. : " Wittgenstein's Conception of Philosophy and its implications for the Teaching of Philosophy in Secondary Schools", (unpublished Doctoral Dissertation, university of Pittsburgh, 1984) P. 40.

(٢) نقلاً عن : سعيد إسماعيل على : تدريس المواد الفلسفية. (مرجع سابق) ص ٥٣.

(٣) إبراهيم بيومى مدكور، يوسف كرم : دروس فى تاريخ الفلسفة لتلاميذ السنة التوجيهية. (القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٠) ص د.

(٤) نقلاً عن : سعيد إسماعيل على : تدريس المواد الفلسفية. (مرجع سابق) ص ص ٤٥ - ٤٧.

فيقول: "نحن نسأل هل يتمكن الطالب فى السن التى يدرس فيها الفلسفة من أن يلم بالموضوعات التى فكر فيها الفلاسفة؟" وينتهى بكلمته إلى القول: "أما دراسة الفلسفة النظرية أو تاريخ الفلسفة، فإنى أراها فوق عقلية الناس وتحتاج فى نظرى إلى قدرة خاصة".

وعندما وقف "زكى نجيب محمود" فى نفس المؤتمر يدافع عن تدريس الفلسفة، وكيف أنها تؤدى إلى تدريب التلاميذ على ممارسة النقد وكيفية البحث الذى يقوم وفق قوانين المنطق وأسس المنهج العلمى، حاول "عباس عمار" أن يسحب هذه الميزة من دراسة الفلسفة وتدريسها مؤكداً أن ذلك هدف يمكن الوصول إليه عن طريق دراسة مختلف المواد التى تدرس فى المدرسة لا الفلسفة وحدها. يقول ما نصه:

"أما الفلسفة، فيجب أن نحدد الغرض المقصود منها، فالمراد بها أن تعالج مشكلات وهذه المشكلات لا يحلها مدرس الفلسفة وحده، وإنما يجب أن يتعاون جميع المدرسين على حلها. أما منهج البحث الذى يقول الأستاذ زكى نجيب محمود أنه أساسى، فأنا أوافقه عليه، ولكن لن تستطيع الفلسفة أن تخلق النقد فى التلميذ بل الذى يخلقه، هو أسلوب التعليم فى كل المواد التى يدرسها، فعلى كل أستاذ أن يعلم تلاميذه منهج البحث وأسلوبه".

وقد وقف "أبو الفتوح رضوان" فى أحد برامج التدريب بوزارة التربية متحدثًا عن التوجيه الاجتماعى للمواد الاجتماعية، فينعى على السلطة التربوية أن أتاحت لمادة "مجدبة" - على حد تعبيره - مثل الفلسفة أن تدخل برامج الدراسة فى المدرسة الثانوية المصرية.

وفى سنة ١٩٤٨م، عقد المؤتمر الأول لتدريس الفلسفة بالقاهرة - بعد أن قضت من عمرها عشر سنوات فى التعليم الثانوى، ولعل أهم ما برز فى هذا المؤتمر دعوة إلى ضرورة العمل على العناية بالفكر المصرى ودراساته الفلسفية: "إذا كان الناس يتحدثون عن فلسفة إنجليزية وفرنسية وألمانية، فلماذا لا يتحدثون عن فلسفة مصرية وشامية وعراقية[١]؟" ومنذ ذلك الحين يبلغ موضوع الفلسفة مرتبة أسمى كجزء أساسى فى التعليم الثانوى على نحو لافت للنظر بسرعة[٢].

وهذا يدعونا إلى بيان ما طرأ من تطوير على منهج الفلسفة بالمدرسة الثانوية.

٣ - تطوير منهج الفلسفة بالمدرسة الثانوية:

يمكن القول بأن "لتطوير المناهج أهمية كبرى ومكانة بالغة ولن نكون مبالغين إن قلنا بأن له

---

(١) نقلاً عن: سعيد إسماعيل على: تدريس المواد الفلسفية. (مرجع سابق) ص ٥٤.

(2) Dora, MOHAMED KAMAL M.: "Wittgenstein's Conception of Philosophy and its implications for the Teaching of Philosophy in Secondary Schools", OP. Cit., P. 43.

أهمية تفوق التطوير فى أى جانب من جوانب الحياة وذلك لأن تطوير المناهج معناه فى الواقع تطوير فى بناء وإعداد إنسان المستقبل ورجل الغد ومتى طورنا هذا الإنسان فإنه يصبح بدوره قادراً على الإمساك بدفة التطوير فى كافة مجالات الحياة ليشق بها طريقه إلى غد مشرق يضم فى جنباته السعادة. وإلى مستقبل مضىء يحمل فى طياته الرفاهية والهناء وبهذا يكون تطوير المناهج أساساً لكل تطوير ونواة لكل تقدم وتغيير"[1].

"وكان التطوير فى المناهج ومحتوى المقررات الدراسية، يأتى استجابة للتحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، الحادثة فى المجتمع، والتى تبلورت بعد عام ١٩٧٤م، فى سياسة الانفتاح الاقتصادى وتكريس التبعية. ولو حاولنا أن نقدم تحليلاً لمحتويات بعض الكتب الدراسية، لاتضح لنا صحة ما نزعم . . "[2].

هذا وقد مرت مادة الفلسفة - منذ أن قررت لتكون مادة دراسية فى مواد القسم الأدبى بالتعليم الثانوى - فى أطوار عديدة من المناهج وتأليف الكتب نجملها فيما يأتى :

(١) دروس فى تاريخ الفلسفة لتلاميذ السنة التوجيهية، تأليف: "إبراهيم مدكور" و"يوسف كرم"، عام ١٩٣٨ . وقد استخدم هذا الكتاب حتى عام ١٩٥٥م. وبسبب ما أحدثته ثورة ٢٣ يوليو من تغييرات اجتماعية شاملة فى الحياة المصرية، فقد تطلب الأمر تغيير المناهج، ومن بينهامنهج الفلسفة، وقد أصبح مقرراً على السنة الثانية الثانوية، والسنة الثالثة الثانوية.

(٢) مسائل فلسفية للصف الثالث الثانوى، تأليف: "توفيق الطويل" و"عبده فراج"، عام ١٩٥٥م. وقد استخدم الكتاب من عام ٥٧/ ١٩٥٨م حتى اختيار منهج جديد للسنة الدراسية ٦١/ ١٩٦٢م.

(٣) مبادىء الفلسفة والأخلاق، تأليف: "زكريا إبراهيم"، عام ١٩٦٢م. وقد استخدم الكتاب حتى اختيار منهج جديد للفلسفة فى عام ١٩٦٩م.

(٤) الفلسفة للصف الثالث الثانوى القسم الأدبى، عام ١٩٧٠م، تأليف: "سعيد إسماعيل على". وقد استمر هذا المنهج حتى العام الدراسى ٧٥/ ١٩٧٦م.

(٥) مسائل فلسفية للصف الثالث الأدبى، تأليف: "زكى نجيب محمود" وآخرون، عام ١٩٧م. وقد استمر تدريس هذا المنهج من العام الدراسى ٧٦/ ١٩٧٧م حتى العام الدراسى

(١) حلمى أحمد الوكيل : تطوير المناهج. (مرجع سابق) ص ١٧.

(٢) راجع : شبل بدران : صناعة العقل، تقديم حامد عمار. (القاهرة : كتاب الأهالى رقم ٤٤، ١٩٩٣) ص ص ٢٥٧-٢٧٤.

١٩٨٨/٨٧م، مع ملاحظة أن الكتاب حدث به تعديل قام به "صلاح العرب عبد الجواد".

هذا المنهج يدرس للصف الثالث الأدبى كمستوى عام، لمدة حصة واحدة أسبوعيًا.

(٦) فلسفة القيم للصف الثالث الثانوى الأدبى، تأليف: "زكى نجيب محمود" وآخرون، عام ١٩٧٧م. وقد درس هذا المنهج كمستوى خاص لمن يرغب من الطلاب، لمدة حصة واحدة أسبوعيًا، وقد استمر تدريس هذا المنهج حتى عام ١٩٨٢م، وبعد ذلك تم إلغاؤه، والاقتصار فى تدريس مادة الفلسفة على كتاب مسائل فلسفية كمستوى عام.

(٧) الفلسفة ومشكلات الإنسان للصف الثالث الثانوى الأدبى، تأليف: "سماح رافع محمد" و"محمد مصطفى البسيونى"، مراجعة: "محمد أبو الوفا التفتازانى"، عام ١٩٨٨م. وقد استمر تدريس هذا المنهج من العام الدراسى ٨٨-١٩٨٩م وحتى الآن، مع ملاحظة أن الكتاب حدث به تعديل قام به المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية/ شعبة بحوث تطوير المناهج.

(٨) دراسات فلسفية لطلاب الصف الثالث الثانوى - أدبى، تأليف: "أميرة حلمى مطر" و"إمام عبد الفتاح إمام" و"سعيد إسماعيل على"، عام ١٩٩٢/١٩٩٣م.

هذا المنهج يدرس حاليًا - اعتبارًا من العام الدراسى ٩٢/١٩٩٣م - كمستوى رفيع لمن يرغب من الطلاب، لمدة حصة واحدة أسبوعيًا.

" ويتضح من التطور التاريخى لمنهج الفلسفة فى المدرسة الثانوية العامة بمصر، أن هناك دوافع أو بواعث أربعة رئيسية ذات أهمية، قد سيطرت على تطوير منهج المدرسة بصفة عامة، ومنهج الفلسفة بصفة خاصة، وهى : الدافع الدينى، الدافع السياسى، الدافع الاجتماعى، الدافع الشخصى أو الفردى"[(١)].

"وربما يكون من الأفضل - من أجل مزيد من الوعى - أن نفرق بين الفلسفة **(كنسق معرفى)** وبين **(التفلسف)** كمنهج فى تناول الأمور، فالفلسفة **(كنسق معرفى)** تعنى جملة المعارف والأفكار والآراء والمذاهب التى توصل إليها الفلاسفة فى مختلف المجتمعات وعبر مختلف العصور فى تصنيف معين وترتيب خاص وعلاقات محددة بين مكونات هذا النسق، أما **(التفلسف)**، فيعنى نفاذ الإنسان ببصيرته إلى **"اللباب"** دون الوقوف عند **"القشور"** والنظر العقلى الذى يتميز بالكلية والشمول والتناول الناقد لما يعرض للإنسان من مواقف، وما يواجهه من أفكار، والتعليل العقلى والتحليل المنطقى لما يقابله من ظواهر، والوعى باجتماعية المعرفة فى نشأتها وفى مسارها.

---

(1) Dora, MOHAMED KAMAL M. : "Wittgenstein's Conception of Philosophy and its implications for the Teaching of Philosophy in Secondary Schools", OP. Cit., P P. 51-53.

ولعل هذا ييسر لنا : من أين نبدأ؟ وإلى أين نتجه؟ حين نكون بصدد تطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية. فنحن أمام فئتين من طلاب المعرفة الفلسفية، فئة طلاب الجامعة الذين يقضون سنوات أربع يتفرغون فيها يوميًا طوال عام جامعى، ولمدة ساعات عديدة فى اليوم الواحد ليتخرجوا متخصصين فى الفلسفة، وفئة أخرى هى فئة طلاب التعليم الثانوى الذين يدرسونها ساعة واحدة فى الأسبوع طوال عام دراسى واحد ووحيد غير مسبوق ولا ملحوق، حيث سيتجه ٩٩٪ منهم إلى غيرها من التخصصات الأخرى.

هنا يصبح من المستساغ أن (يعب) طلاب الفئة الأولى من الفلسفة (كنسق معرفى) بحيث (يعرفون) أكبر كم ممكن من المعارف الفلسفية، ومن خلال هذا يتدربون على ممارسة التفلسف كطريقة نظر ومنهج تناول.

أما الفئة الثانية، فإنه يصبح من العبث أن نحشد لهم كمًا ضخمًا من المعارف الفلسفية لأن المساحة الزمنية لا يمكن أن تتسع بأى حال من الأحوال، فضلاً عن انتفاء التخصص، ومن ثم يكون، بالضرورة، هناك اقتصار على مذاهب دون أخرى، وأبواب دون أخرى، وذلك (قهر) فلسفى، بالنتيجة والممارسة، وينهدم بذلك أروع ركن من أركان قيمة دراسة الفلسفة.

وهذا هو الحادث - حتى الآن - مع طلابنا فى التعليم الثانوى بكل أسف !!"[1].

وهذا يقودنا إلى التساؤل : لماذا لم يتغير المجتمع المصرى رغم الجهود التى تبذل فى تطوير مناهج التعليم؟. فى ضوء هذا يقرر "زكى نجيب محمود"[2]: "الجواب أمامى واضح، وهو أننا إذ علمنا من علّمناهم، لم نحرص على أن يكون العلم مقرونًا بمنهجه، بحيث يصبح ذلك المنهج عمادًا للحياة العامة فى شتى أوضاعها، ومن أجل هذه الثغرة البشعة فى أسلوب التعليم، استطاع المتعلم أن يفصل بين العلم ومنهجه، فنراه يحيا حياة علمية بمنهج العلم فى مكان، ثم يحياها بغير منهج العلم فى مكان آخر، فينتج الوهم عندئذ وينتج التخريف، ولهذا لم يعد عجيبًا أن ينطفئ العلم فى مجتمعنا، فيصبح علمًا بغير نور يهدى".

ويؤكد ذلك "محمود أبوزيد"[3] حيث يقول ما نصه : "إن المضمون الاجتماعى للمنهج يعنى أن يرتبط المنهج بالمجتمع، ويتخذ منه نقطة بداية ونقطة نهاية، حيث تبدأ خبرات الطالب منه

(١) سعيد إسماعيل على : هموم التعليم المصرى. (القاهرة : الطبعة الأولى، ١٩٨٩) ص ٢٩٨.

(٢) زكى نجيب محمود : أفكار ومواقف. (مرجع سابق) ص ٢٣٨.

(٣) محمود أبوزيد إبراهيم : المنهج الدراسى بين التبعية والتطور. (القاهرة : مركز الكتاب للنشر، الطبعة الأولى، ١٤١١هـ-١٩٩١م) ص ٦.

وتنعكس آثارها عليه. ومهما قيل عن مناهجنا الدراسية ومضمونها الاجتماعى فإنها ستظل معزولة عن المجتمع، ما لم تزول الأسوار التى تفصل بين المدرسة والبيئة الخارجية وما لم تصبح هذه البيئة معملاً للمدرسة يشتق منها الطلاب ما يحتاجون إليه من بيانات تفيد فى فهمهم للمجتمع، ويخرجون إليها ليجربوا ما تعلموه من أساليب لتطويره".

"ويُعد منهج الفلسفة فى المدارس العليا الطلاب للتغلب على القضايا الاجتماعية وينمى مهاراتهم وعملية الفهم والحكم النقدى"[1].

الأمر - إذن - يقتضى إقحام الطلاب فى مواقف حياتية تقابلهم فى الحياة الاجتماعية، وتتفرع من المشكلات الفلسفية الكبرى، ويطالبون فيها بالتفكير وإبداء الرأى والحكم عليها، بهدف تعليمهم كيف يفكرون بأنفسهم.

وفى ضوء هذا، يقرر "كمال نجيب"[2] : أن ثمة مبادئ أساسية يتعين مراعاتها فى برامج تدريس الفلسفة، منها:

(١) ربط محتوى مادة الفلسفة بالحياة الإنسانية بوجه عام، والحياة الشخصية للتلميذ بوجه خاص، ومساعدة الطالب على فهم وتقدير أثر الفلسفة فى التقدم الإنسانى والاجتماعى.

(٢) النظر إلى تدريس الفلسفة بوصفه "نشاطًا" يقوم به التلميذ لا "تلقينًا" يؤديه المعلم، أى تزويد الطلاب بفرص تعليمية تتضمن خبرات شبيهة بخبرات الفلاسفة المحترفين (التفكير الواضح، اختبار الأسئلة اختبارًا منطقيًا، بناء قضايا منطقية، السعى لتفنيد الحجج التى تساند كل من هذه القضايا، إصدار الأحكام المؤسسة على المنطق لا العاطفة، وغير ذلك من خبرات).

(٣) الاهتمام - فى تدريس الفلسفة - بالطلاب كأفراد، ولا يجب أن نطلب منهم أن يتشابهوا فى أفكارهم وآرائهم، ومعنى ذلك أنه يتعين أن يهتم معلم الفلسفة بممارسة الطلاب للتفلسف أكثر من مجرد تشجيعهم على تذكر المعلومات.

وتحقيق أغراض التربية الحديثة فى المدرسة الثانوية المعاصرة يفرض علينا أن نختار منهج الفلسفة لطلابها طبقًا للأسس الآتية[3]:

(١) الإجابة على أسئلة الطالب الحائرة إجابة صحيحة منطقية.

---

(1) LINK, M. A : Should Philosophy Be Tought to high School Students? Journal Announcement, CIJE, 1977.

(٢) كمال نجيب: إدراك معلمى الفلسفة وطلابها لمدى فاعلية تدريس الفلسفة بالمدرسة الثانوية العامة. (مرجع سابق).

(٣) عبد المجيد عبد الرحيم : تدريس العلوم الفلسفية . (مرجع سابق) ص ص ٥٧، ٥٨.

(٢) تعريف الطالب بنفسه وبمجتمعه وبالنظام السياسى والاقتصادى والثقافى من واقع العلوم الفلسفية.

(٣) تدريب عقل الطالب على التفكير الصحيح عن طريق المنطق والممارسة الديمقراطية للتفكير والتعبير عنه.

(٤) اتخاذ المناقشة والحوار منهجًا خالصًا للتدريس والفهم والجدل والامتحان.

(٥) تشجيع الطلبة على تناول موضوعات يختارونها بالمناظرة ولو لم تكن فى صلب المنهج وتعويدهم الاطلاع والبحث.

ولعل من الخير أن نعــرض للمقتضيــات التربوية فى منهج الفلسفة، كما أجْمَلَها "محمود أبو زيد"[(١)] فى الآتى :

(١) تحرير الطالب من الأفكار والآراء المتواترة (غير السليمة) أو النواحى العاطفية أو القفز إلى النتائج، وتقديم الحقائق إلى الطالب دون مبالغة أو تشويه.

(٢) أن يولى المنهج عناية خاصة بالمشكلات والقضايا الفكرية والاجتماعية ذلك أنها تنمى القدرة على التفكير السليم وما يتصل بها من مهارات.

(٣) أن يعنى المنهج بإكساب مهارات التفكير الناقد الموضوعى.

(٤) التعرف على الشخصية المصرية، والثقافة المصرية بما فيها من سمات مرضية، ينبغى تجاوزها.

(٥) التعرف على الواقع الاجتماعى، وتفسيره، وما يوجد به من مشكلات اجتماعية.

(٦) تدريب الطلاب على نقد الواقع، ونقد أنفسهم، والمناقشة والحوار مع غيرهم من الطلاب، والحوار الفكرى الصحيح يستلزم إلمامًا ووعيًا بأهم قضايا الفكر، وشتى اتجاهات الفلسفة قديمًا وحديثًا.

(٧) تنمية الولاء إزاء المجتمع المحلى القومى، من خلال فهم المشكلات الوطنية والاجتماعية على المستوى المحلى والمستوى القومى، وغرس الثقة فى قدرة العقل العربى على التفكير والابتكار، مع تناول تراثنا القومى بالنقد والتحليل، من خلال ربطه بما يحدث حولنا من تغييرات.

---

(١) راجع : محمود أبو زيد إبراهيم : تطوير التدريس فى الفلسفة والدراسات الاجتماعية. (مرجع سابق) ص ص ٨٣-٩٨.

(٨) بناء ثقة المراهقين فى أنفسهم من خلال اتباع أسلوب التعبير عما يجيش فى صدورهم إزاء القضايا والمسائل الاجتماعية، وقيادة هذه المناقشات قيادة مستنيرة داخل الفصل وخارجه على مستوى الأنشطة الفلسفية.

(٩) توظيف الحقائق التى تحتوى عليها المواد الفلسفية. لذلك فالمهم ليس المناهج ولا حقائقها وإنما المهم هو ما وراء المناهج، وهو التوجيه العقلى نحو التطور والتقدم، وهذا هو المقصود بالاتجاهات العقلية والقيم والمفاهيم الاجتماعية وهذا هو المهم فى المواطن.

(١٠) مد الطلاب بالمقومات اللازمة لإقامة علاقات إنسانية هى النتاج العام للموقف الاجتماعى الذى يوجد فيه الفرد مع جماعة من الناس ذات الهدف المشترك.

وهكذا فى ضوء ما سبق نلاحظ أن تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية يختلف عن تدريس أية مادة دراسية أخرى.

ولذلك يقرر "كمال نجيب"[١] "أن تدريس الفلسفة هو الجهود أو المحاولات التى يبذلها المعلمون لتدريب الطلاب على دراسة الفلسفة".

وهذا يدعونا إلى الحديث عن الأهمية التربوية للفلسفة كمادة دراسية.

٤ - الأهمية التربوية للفلسفة كمادة دراسية :

ليس من شك فى أن هناك اتفاقًا كاملاً على القيمة التربوية لدراسة الفلسفة فى الإطار المدرسى[٢].

بالرغم من بعض الانتقادات التى تحاول الإقلال من تلك القيمة والتى غالبًا ما تثار حول تدريس الفلسفة وتعميمها فى التعليم الثانوى بجميع أنواعه والتى يتمثل أهمها فى الآتى :

(١) أن الفلسفة مادة نظرية وجافة ومجردة وغالبًا ما تخلو من الحقائق.

(٢) أن تدريس الفلسفة ربما يعطى فرصة للدعاية المذهبية " الأيديولوجية" سواء أكانت سياسية أم دينية - والتى تعتبر ضارة عندما توجه إلى الناشئ الذى تنقصه الخبرة[٣].

(1) EL-GUENDY, K. N : "The Relationship Between the Political Beliefs of Teachers of Philosophy and Their Perceptions of the Ideological Implications of Philosophy and the Teaching of Philosophy". (Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, 1982) p. 9.

(2) UNESCO, The Teaching of Philosophy, International Inquiry. (Paris Impremeric,Berger-Levrault,1953) P. P. 17-26.

(3) IBID., P. 188.

"وتتمثل القيمة التربوية لدراسة مادة الفلسفة فى أن الطالب فى المرحلة الثانوية بحاجة إلى هذه المادة دون سواها؛ لأنه قد تعلم فى السنوات السابقة العديد من حقائق الكيمياء والطبيعة والتاريخ والجغرافيا، ولم يكن على الطالب إلا أن يقبل هذه الحقائق كما علمناها له، ولكن دراسة الفلسفة تحفزه على عدم الوقوف سلبيًا أمام ما يتلقى من حقائق ومعلومات، وإنما يتساءل حولها، ففى ذلك صحوة عقلية كبرى ويقظة فكرية يمكن أن تأتى بأبلغ ما يتمنى المربى من نتائج، ذلك أن المربى لا يريد من التلميذ أن يقف عند حد "خزن المعلومات فى ذهنه، وإنما يريد منه أن ينهج نهجًا فكريًا منطقيًا تحليليًا ناقدًا"(١).

"إن رسالة الفلسفة وقيمتها الأساسية هى فيما تقدمه من تساؤلات وما تثيره من مسائل، وما تنميه من فكر، ولا يتنظر منها حلول جذرية فالفلسفة بحث عن الحقيقة وليست هى الحقيقة بعينها، وهى روح وثابة وحوار دائم وتساؤل مستمر قد يصل إلى الجواب وقد يبقى محتاجًا إليه"(٢).

"فالفلسفة كمادة دراسية فى التعليم الثانوى - شأنها شأن بقية المواد الدراسية الأخرى - لا نرمى من وراء تدريسها إلى تكوين فلاسفة بقصد إثراء الفكر الفلسفى، ذلك لأن التفلسف فى حد ذاته ليس مهارة يمكن التقاطها من كتاب"(٣).

ومن هنا ينبغى "أن يكون الهدف الأساسى من تدريس الفلسفة هو إكساب الطلاب بعض مهارات التفكير الفلسفى الأساسية، والاسترشاد ببعض المعلومات الفلسفية عن طريق العرض المبسط لبعض المشكلات الفلسفية، أو التطور التاريخى للفكر الفلسفى عند بعض مشاهير الفلاسفة والمذاهب الفلسفية كنماذج للتفكير أو الرؤية الفلسفية بما يتناسب وخصائص نمو الطلاب فى هذه المرحلة وطبيعة مجتمعهم وحاجاته ومشكلاته وظروفه المختلفة"(٤).

"ويصبح من الضرورى التقليل من دراسة المذاهب والتيارات الميتافيزيقية والاهتمام بالمذاهب والتيارات التى تتصدى لمشكلات الإنسان الحقيقية والواقع الاجتماعى حتى لا تصبح دراسة الفلسفة لغوًا لفظيًا بحتًا وجدلاً عقيمًا يقطع الصلة بين مايتلقاه التلاميذ وما تصطخب به حياتهم من مشكلات وما يواجهونه من أحداث وما يعيشونه من وقائع"(٥).

---

(١) سعيد إسماعيل على : تدريس المواد الفلسفية. (مرجع سابق) ص ص ٤٩، ٥٠.

(٢) محمد سيد أحمد المسير : المجتمع المثالى فى الفكر الفلسفى وموقف الإسلام منه. (مرجع سابق) ص ٤٤٣.

(3) SPRAGUE, E. What is Philosophy. OP. Cit., P. 3.

(٤) رجب مختار محمد عطية: "دراسة تحليلية لمقرر الفلسفة بالمرحلة الثانوية العامة بليبيا". (مرجع سابق) ص ص٥٣، ٥٤.

(٥) سعيد إسماعيل على : تدريس المواد الفلسفية. (مرجع سابق) ص ١١٢.

" وما الفلسفة الآن إلا عملية تشخيص (DIAGNOSTIC) للواقع المعاش، ومعالجة أمراضه، مع بيان خصائصه ومميزاته، حتى نتمكن من إصلاحه إن لزم ذلك، أو من تغييره إن لزم التغيير"[١].

ويمكن القول إن تدريس الفلسفة فى المرحلة الثانوية يمكن أن يؤدى أدواراً هامة بالنسبة لشتى جوانب النمو المختلفة للمتعلم، والتى تتمثل فى : النمو العقلى، والإثراء الروحى، والصلاح الأخلاقى، والنمو الاجتماعى[٢].

هذا وقد أوضحت دراسة "محمود أبو زيد"[٣] أن ثمة قصوراً فى الوضع الراهن لمادة الفلسفة، يتمثل فى عدم قدرتها كمادة دراسية على المساهمة فى تحقيق الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الثانوية العامة، مما يتطلب ضرورة إعادة صياغة أهداف جديدة لتدريس الفلسفة، تحقق أهداف المدرسة الثانوية العامة. وكذا ضرورة اتباع الحوار الفلسفى فى التدريس.

وهذا يدعونا إلى رصد أوبيان أهداف تدريس مادة الفلسفة.

٥ - أهداف تدريس مادة الفلسفة :

لقد حددت وزارة التربية والتعليم أهداف تدريس مادة الفلسفة فى المرحلة الثانوية العامة على النحو التالى [٤]:

(١) تأكيد حرية التفكير وارتباطها بالتسامح العقلى، وعدم التعصب الفكرى، مع تكوين القدرة على الحوار العقلى السليم، والمناقشة الهادئة، المدعمة بالأدلة الصحيحة.

(٢) التعود على استخدام النظرة الكلية الشاملة فى فحص شئون الحياة، وعدم الاكتفاء والتسليم بالعلل القريبة.

(٣) تكوين وجهة نظر شخصية عقلية تفسر أحداث الحياة، وتحدد موقف الفرد منها بطريقة إيجابية واضحة.

---

(١) فتحى التريكى : الفلسفة الشريدة. (مرجع سابق) ص ٧.

(٢) راجع : عبد الله محمد إبراهيم أحمد : "دراسة تحليلية لامتحانات الثانوية العامة للمواد الفلسفية فى ضوء المستويات المعرفية". (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الإسكندرية، ١٩٨١) ص ص ٤٤-٤٦.

(٣) محمود أبو زيد إبراهيم : "جدوى الفلسفة - كمادة دراسية - فى تحقيق وظيفة المدرسة الثانوية العامة". (مرجع سابق) الملخص.

(٤) وزارة التربية والتعليم : مناهج المرحلة الثانوية (التعليم العام). (القاهرة : مطابع روز اليوسف الجديدة، ١٩٩٢/١٩٩٣) ص ٢١٨.

(٤) إبراز الفروق بين الأسلوب الفلسفى وأساليب التفكير الأخرى.

(٥) استخدام النظرة النقدية الفاحصة فى تناول حقائق الحياة بدلاً من قبولها على علاتها.

(٦) تأكيد ارتباط الفلسفة بحياة الإنسان وتأثرها بظروف المجتمع، وكذلك تأثيرها فى تطور الفرد والمجتمع.

(٧) إبراز النظرة النقدية وموقفها من المشكلات الفلسفية الأساسية.

(٨) دعم حقيقة اليقين، وإبراز أهميته فى حياة الفرد، ودوره فى بناء المجتمع، وتأسيس الإيمان الدينى الصحيح، وذلك من خلال دراسة الشك واليقين.

(٩) إبراز حقيقة تمتع الإنسان بالحرية باعتبار أن الإسلام دين حرية تتمثل فى صورة معتدلة دون تطرف فى الجبرية أو إيغال فى الفوضى تحت شعار الحرية مع تأكيد ارتباط مفهوم الحرية بالكرامة الإنسانية، وأنها من العوامل الأساسية لارتقاء الإنسان، وذلك من خلال معالجة مشكلة الحرية.

(١٠) بيان أن جوانب الإلزام الخلقى تتكامل فيما بينها، وذلك من خلال المنظور الدينى الذى يقوم على الاعتدال، والذى يتضح من ثنايا معالجة مشكلة الإلزام الخلقى.

إن وزارة التربية والتعليم تضع هدف تنمية مهارات التفكير الفلسفى وكذا هدف ربط الطالب بمجتمعه المصرى فى مقدمة أهداف تدريس الفلسفة، وشتان بين ما تريده الوزارة وبين ما يوجد الآن، الأمر الذى يسمح بالقول بأن الثغرة والفجوة كبيرة بين الآمال وبين تحقيقها.

وهذا يدعونا إلى التساؤل : أيهما أجدى تنمية التفكير الفلسفى أم تعليم الفلسفة بالمرحلة الثانوية؟

٦ - تفكير فلسفى أم تعليم فلسفة بالمرحلة الثانوية؟ :

ولعل من الخير أن نتساءل : ماذا نُريد من تعليم مادة الفلسفة فى مدارسنا؟ هل نريد تعليم أفكار ونظريات فلسفية . . أم نريد تعليم طريقة حياة وطريقة تفكير مجتمعنا المصرى الإسلامى فى العيش؟

يتفق الباحث مع "سعاد محمد فتحى"[(١)] "فى أن الاهتمام يكون أجدى فى حال تركيزه على الرغبة الثانية، ذلك لأن الطالب قد ينزل إلى الحياة العملية بعد انتهائه من تلك المرحلة، فيكون بهذا الاهتمام متذرعًا ومتسلحًا بفكر مجتمعنا المصرى، فيواجه بهذا الفكر أمور ومجريات حياته.

---

(١) سعاد محمد فتحى محمود : "برنامج لتنظيم موقف تعلم الفلسفة لزيادة فاعلية تدريسها فى المرحلة الثانوية. (مرجع سابق) ص ٤٥٨.

والطالب أيضًا قد يُكمل مشوار تعليمه فينتقل إلى المرحلة الجامعية، لكنه قد لا يدرس فيها شيئًا عن فكر ومبادئ مجتمعنا المصرى فى العيش فى الحياة، فَيُحرم بذلك من عنصر رئيسى هام لاتزان الفرد نفسه ولاتزان المجتمع وهو بماذا أعيش".

فتوجيه الاهتمام نحو تعليم طريقة حياة وطريقة تفكير مجتمعنا المصرى الإسلامى أمر هام ينبغى الأخذ به عند تعليم الفلسفة فى المرحلة الثانوية، ولا بأس فى أثناء ذلك من الاستعانة بهذا الرأى أو ذاك مما قاله بعض أعلام الفكر الفلسفى، على أن يُترك الاهتمام بدراسة الأفكار والنظريات الفلسفية باعتبارها غاية فى حد ذاتها إلى التعليم الجامعى المتخصص فى أقسام الفلسفة.

وفى ضوء هذا يقرر "سعيد إسماعيل على"[1] : "أبناؤنا يعانون حالة (جوع فكرى) وبدلاً من أن نقدم لهم (**سمكًا**) قد نستطيع تقديمه اليوم ولا نستطيع غدًا. فلنقدم لهم (**الشبكة**) التى يصيدون بها السمك . . هم بحاجة إلى التمرس والتدريب على (**التفلسف**) كطريقة نظر، أكثر من حاجتهم إلى الفلسفة (**كنسق معرفى**)".

"والحق أنه ليس المهم – بالنسبة إلى الطالب المبتدئ – أن يلم ببعض المعارف السطحية عن الواقعية، والمثالية، والبرجماتية، والماركسية، والوضعية المنطقية . . إلخ، بل المهم أن يقف على روح "**الإيمان الفلسفى**"، من حيث هو إيمان بالعقل، وثقة فى قدرته على المعرفة، واعتراف ضمنى بإمكان الوصول إلى الحقيقة"[2].

"ولو أننا عنينا منذ البداية – بتنمية روح النقد لدى أبنائنا، وتزويدهم بالعقلية الفلسفية القادرة على الرفض، لما شب النشء عندنا على التقليد والمحاكاة، أو الترديد والاتباع، بل لوجدوا فى نفوسهم حافزًا إلى التجديد والمبادأة، إن لم نقل الابتكار والإبداع. ومن هنا فإن المهمة الكبرى التى تقع على عاتق القائمين بتدريس الفلسفة – فى المدارس الثانوية وفى الجامعات على السواء – هى العمل على تعليم النشء كيف يفكر، بدلاً من الاقتصار على تزويده ببعض الأفكار الجاهزة ! ولا يمكن أن تنشأ لدينا مثل هذه "**اليقظة الفكرية**" ما لم نحاول – أولاً وقبل كل شىء – النهوض من ذلك السبات الأسطورى الذى ما زال يخيم على عقولنا"[3].

وبناء على ما سبق يمكن القول :

(١) إن تنمية التفكير الفلسفى اليوم فى المجتمع المصرى ضرورة ملحة ∴ لماذا؟ ذلك أن حل

---

(١) سعيد إسماعيل على : هموم التعليم المصرى. (مرجع سابق) ص ٣٠٠.

(٢) زكريا إبراهيم : مشكلة الفلسفة. (مرجع سابق) ص ٢٥٥.

(٣) المرجع السابق، ص ٢٦٣.

مشاكل المجتمع المصرى تكمن فى تمصير منهج الفلسفة، ذلك أن الفلسفة منهج تكوين العقل المستنير.

(٢) إن تنمية التفكير الفلسفى ضرورة حتمية لطالب المرحلة الثانوية . . لماذا؟ "ذلك أن الهدف الأساسى من تدريس الفلسفة لا ينحصر فى إكساب الطلاب وتلقينهم معارف وآراء فلسفية معينة وإنما ينبغى أن يتجه إلى تدريبهم على التفكير والقدرة على الجدل العقلى والمناقشة والحوار الديمقراطى من خلال طرح المشكلات الفلسفية المختلفة.

إن قادة الأمم ومصلحيها لا يقودون ولا يصلحون بمقدار ما تعى أذهانهم من حقائق للكيمياء والتاريخ، وإنما هم قادة ومصلحون لأنهم ذو عقول فعالة، تجد لكل معضلة مخرجًا. والفلسفة فى هذه المرحلة الدراسية، هى أول فرصة للطالب أن ينقد ويقول إن الفكرة هنا خطأ[(١)]" . وبالتالى يوجد لدينا طالب متزن، يمتلك سلاح الفكر.

"ويتسم التفكير الفلسفى الذى يُدَرّس فى منهج مرحلة ما قبل الجامعة بأنه تفاعل حوارى وتأمل ناتج عن الإحساس الأولى بالتساؤل والتعجب"[(٢)].

ومما لا شك فيه أن أول احتكاك للطالب المصرى بالفلسفة له أهميته القصوى. وفى ضوء ذلك يقرر "زكريا إبراهيم"[(٣)] : "ونحن نعلق أهمية كبرى على أول احتكاك للطالب المصرى بالفلسفة، فإن من شأن هذا الاحتكاك - إذا كان قاصرًا أو غير موفق - أن يخلق فى نفس الشباب إحساسًا غامضًا بعقم التفكير الفلسفى أو عدم جدواه! ولا شك أن الانطباعات السيئة التى قد تتولد فى نفوس شبابنا عن الفلسفة، كثيرًا ما تكون ثمرة لهذه المعالجة المشوهة أو الشائهة لقضايا الفلسفة، على أيدى بعض القائمين على تدريس هذه المادة فى مدارسنا الثانوية. وهذا ما يدفعنا إلى التشديد على ضرورة معاودة النظر فيما بين أيدى طلابنا من كتب فلسفية، حتى تكون هذه الكتب - بين أيدى المدرسين والطلاب - عونًا على فهم الفلسفة، وتوعية صحيحة لدورها فى حضارتنا العربية الراهنة، لا مجرد تجميع لبعض المعلومات الفلسفية المشوهة التى قد لا يرى فيها الطالب سوى حشد مهوش من الأفكار!" .

وهذا يدعونا إلى رصد أو بيان معوقات تنمية التفكير الفلسفى بالمرحلة الثانوية.

---

(١) محمود أبوزيد إبراهيم: تطوير التدريس فى الفلسفة والدراسات الاجتماعية. (مرجع سابق) ص ٤٩ .

(2) G., ANTHONY & JR, RAD : Critical thinking and pre-college philosophy. papar presented at the American educational Research Association Annual Meeting (67th, San Francisco, CA, April 16-20, 1986).

(٣) زكريا إبراهيم : مشكلة الفلسفة. (مرجع سابق) ص ص ٢٥٤، ٢٥٥.

٧ - معوقات تنمية التفكير الفلسفى بالمرحلة الثانوية :

تعتبر تنمية مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب المرحلة الثانوية مسألة وثيقة الصلة بمنهج الفلسفة وطرق تدريسه. ومع ذلك، فمن الملاحظ أن هذه المسألة ليست سوى عبارات تتردد فى قائمة أهداف تدريس الفلسفة، وفى مقدمة كتاب "الفلسفة ومشكلات الإنسان" للصف الثالث الثانوى عام "أدبى" وفقًا للمنهج الجديد المطور فى مادة الفلسفة.

وعلى الرغم من أهمية تدريب طلاب المرحلة الثانوية على مهارات التفكير الفلسفى، فإننا لا نزال بعيدين كل البعد عن تحقيق هذا الهدف المنشود، وذلك لأن هناك الكثير من المعوقات التى تتداخل وتتشابك لتحول دون اكتسابهم هذه المهارات.

إن تطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية فى ضوء التفكير الفلسفى ليس من الأمور السهلة التى يمكن أن تتم بطريقة سريعة عفوية، ذلك أنه يواجه الكثير من المعوقات التى توصل إليها الباحث من خلال استبيان عن دور كتاب " الفلسفة ومشكلات الإنسان" للصف الثالث الثانوى أدبى فى تنمية التفكير الفلسفى، عرضه على بعض مدرسى مناهج وطرق تدريس الفلسفة وبعض مستشارى الفلسفة والموجهين العامين والأوائل والموجهين والمعلمين. وكذلك من خلال الاطلاع على المؤلفات التربوية وبعض الدراسات السابقة فى مجال مناهج وطرق تدريس الفلسفة، والتقرير الذى قدمه الباحث عن الكتاب المقرر - حاليًا - فى مسابقة تطوير التعليم، وخبرته كمعلم للفلسفة بالمرحلة الثانوية لمدة تصل إلى أربعة عشر عامًا.

ويشير الباحث إلى أنه سوف يفصل القول فى بعض هذه المعوقات - من خلال عرضه للدراسة التقويمية لكتاب الفلسفة الحالى - بالفصل الخامس.

هذه المعوقات يمكن أن يصنفها الباحث على النحو التالى:

(١) معوقات تتعلق بمحتوى منهج الفلسفة: إن كتاب الفلسفة المقرر وفقًا للمنهج الجديد المطور فى مادة الفلسفة بما يحمله من أفكار ومذاهب فلسفية "تصيب الطالب (بتخمة فكرية)، لكنها تعجز - بحكم وضعها الحالى كتابة وتدريسًا - عن أن تتحول إلى طاقة تحريك لفكر الطالب وسلوكه"[(١)].

ويؤكد "سعيد إسماعيل"[(٢)] على أن "المجتمع لا يتخلص من صور التخلف إلا إذا امتلك أجيالاً تحسن التفكير وتمارس النقد، وتبدع وتبتكر، وكل هذا يستحيل أن ينتجه هذا النوع الردىء

(١) سعيد إسماعيل على: هموم التعليم المصرى. (مرجع سابق) ص ٢٩٩.
(٢) المرجع السابق، ص ٧٠.

من المعرفة (المودع) فى كتب (مقررة)".

(٢) **معوقات تتعلق بطرق وأهداف التدريس**: لقد صيغ كتاب الفلسفة الحالى بالصورة التى تلائم طريقة الإلقاء أو المحاضرة، وهى الطريقة السائدة فى تدريس الفلسفة بالمدارس الثانوية.

والمعوقات فى هذا الجانب تشمل:

(أ) نقص التركيز على التفكير الناقد: ففى الوقت الذى يقدم الكتاب نقدًا لبعض المذاهب والاتجاهات الفلسفية كما فى مسألة الإلزام الخلقى والماركسية، فإنه يتوقف عن نقد مذاهب أخرى، وكذا عدم بيان رأى الدين فيها.

(ب) نقص الوسيلة المعينة التربوية: لا توجد بالكتاب الحالى وسيلة تعليمية ذات أثر فعال.

(جـ) ضيق الوقت المخصص لتدريس مادة الفلسفة: وفى ضوء هذا يقرر "محمود أبوزيد"[١]: "إن جذور المشكلة قائمة فى عدم اقتناع قيادة الوزارة بأهمية المادة وضرورياتها، والمشاكل الفلسفية تحتاج فى العرض إلى وقفات طويلة للتأمل والنقد والمقارنة. إنها ليست تاريخًا يروى الأحداث ولا جغرافيا تصف الواقع. إنها وجهات نظر مختلفة قابلة للنقد، والخروج من هذه الدراسة بالروح الفلسفية وبالدافع الدائم الظامئ أبدًا للحق ليس بالأمر الذى يمكن تحقيقه بسرعة .. ولذلك فإن القضية فى النهاية ترتد إلى المجتمع والقوى السائدة فيه ومدى قناعتها بأهمية الفلسفة والحوار فى تنمية الوعى الاجتماعى وتنمية التفكير الناقد الذى ينمى الولاء أكثر من غيره من أساليب الطاعة والضبط الاجتماعى".

(٣) **معوقات تتعلق بالمعلم**: يتساءل "محمود أبوزيد"[٢]: هل عندنا النوعية المطلوبة من المعلمين؟ ويجيب قائلاً: إن عندنا - فى الحق - نوعيات كثيرة يحتاج بعضها إن لم يكن الكثير منها إلى الصقل.

ويؤكد الباحث على أن الكثير من معلمى الفلسفة يعتبرون أحد المعوقات التى تعطل تنمية التفكير الفلسفى لدى طلاب المرحلة الثانوية، لأنهم يفتقرون إلى مهارات التفكير الفلسفى، وفاقد الشىء لا يعطيه. ولذلك يفضل هؤلاء الطريقة التقليدية فى التدريس حيث لا يحتاجون فيها إلى مهارات معينة أو فكر أو جهد معين فى تخطيط مواقف تهدف إلى تنمية التفكير الفلسفى.

ولعل من الخير أن نذكر ما قرره "محمود أبوزيد"[٣] فى هذا الصدد - بخاصة بعد ضغط

---

(١) محمود أبوزيد: تطوير التدريس فى الفلسفة والدراسات الاجتماعية. (مرجع سابق) ص ص ٨١، ٨٢.
(٢) المرجع السابق، ص ٧٧.
(٣) نفس المرجع السابق، ص ٧٨.

حصص الفلسفة وإنقاصها، حيث يقول ما نصه : "سيصبح مدرس الفلسفة مدرس طوارئ يخدم فى أكثر من حقل وتتوزع جهوده العلمية بين الفلسفة والترجمة والتاريخ أو اللغتين الإنجليزية والفرنسية وفى ذلك من المسخ لمهمته الأولى كمدرس فلسفة ما فيه، وسيصدق عليه قول القائل: "أستاذ لكل مهنة أستاذ اللاشىء.

(٤) **معوقات تتعلق بالطالب** : قد يرجع ضعف القدرة على التفكير الفلسفى إلى طالب المرحلة الثانوية نفسه، الذى تقدم إليه مادة الفلسفة كموضوع حديث فى السنة النهائية بالمدرسة الثانوية. ذلك لأنه من سمات هذا الطالب أنه : يتعصب لآرائه، يؤمن بالأسطورة والخرافة، يخضع لسلطة الآخرين، لديه بعض الخلفيات الجائرة بل الظالمة عن الفلسفة.

ولعل من الخير أن نذكر ما قرره "محمود أبوزيد"[١] فى هذا الصدد، حيث يقول ما نصه : "أول هذه المشكلات يتعلق بالطالب الذى يدرسها لأول مرة .. وكثيراً مايكون ذلك الطالب ضحية ظروف لا دخل له فيها - إنه يقبل على دراستها وهو مبطن فى الغالب بموقف فيه من عدم التقبل والرفض ما فيه".

وقد أدرك الباحث - كما سبق توضيحه - ابتعاد الكثير من الطلاب عن دراسة الفلسفة أو التخصص فيها، ذلك الابتعاد الذى أصبح ملموساً فى المجتمع المصرى اليوم وفى تزايد مستمر.

(٥) **معوقات تتعلق بالامتحانات والدروس الخصوصية** : تؤثر الامتحانات تأثيراً كبيراً على اكتساب طلاب المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الفلسفى أو عدم اكتسابها. وفى ضوء هذا يقرر "محمود أبوزيد"[٢]: "إننا حين نسمح بسيطرة الامتحانات التى تتطلب حفظ الحقائق الجافة دون استخدامها فى مواقف إجرائية - فإننا نشجع التلاميذ على حفظ المعلومات لغرض واحد وهو النجاح فى الامتحانات، وبهذا فنحن لا نشجع التلاميذ على اكتساب مهارات التفكير، ولا نشجعهم على احترام المعرفة المبنية على الإحساس بالمتعة ولاستخدامها بنجاح".

ويستطرد "محمود أبوزيد"[٣] قائلاً: "إننا إذا اتبعنا سبيل التفكير فسنبعد كل البعد عن الاهتمام بالتسعيرة المعينة للشهادات المختلفة المثبتة للحصول على قدر معين من المعلومات التى لا فائدة فيها للمجتمع. وبهذا ننجح فى خلق جيل جديد يؤمن بأن الفرد سيكافأ بقدر ما ينتج فى مواقع العمل، بمعنى أنه يجب إلغاء هذه التسعيرات المختلفة ووضع مواصفات معينة لأنواع العمل،

---

(١) نفس المرجع السابق، ص ٧١.

(٢) محمود أبوزيد إبراهيم : المنهج الدراسى بين التبعية والتطور. (مرجع سابق) ص ص ٢٠٥، ٢٠٦.

(٣) المرجع السابق، ص ٢٠٦.

بحيث يتناسب المرتب مع قدرة الفرد على أداء العمل والإنتاج فيه، ولن يتأتى هذا إلا إذا كنا نلغى أنواع الامتحانات المختلفة ذات التسعيرات المحددة، ونحاول أن نضع بدلاً منها امتحانات أخرى تكشف عن قدرة الفرد على التفكير ومعالجة المشكلات فى مواقف حياته".

ويمكن القول إن الخوف فى امتحان الثانوية العامة يقتل قدرات التفكير لدى الطلاب، والمسئول عن هذا الخوف من الامتحانات هو أسلوب الامتحانات المبنى أساسًا على الحفظ الذى لا إعمال للتفكير فيه.

إن الامتحانات التقليدية المبنية على الحفظ والتلقين واستظهار المعلومات لا تفسد نظامنا التعليمى وحده، وإنما تفسد العقل أيضًا. تفسده أولاً حيث يتعود الطالب اعتبار الوسائل غايات، والغايات وسائل، فيفهم الأشياء فهمًا مقلوبًا، ويحكم عليها حكمًا معكوسًا، فالأصل فى الامتحان أن يكون وسيلة لا خوف منها، وسيلة تعتمد عليها الدولة لتجيز للطالب الانتقال إلى مرحلة تعليمية جديدة، لكن موروثاتنا شاءت أن تناقض هذا الأصل، حيث صورت الامتحان على أنه غاية ينبغى الخوف منها. وتفسده ثانيًا حيث ينشأ الطالب متعودًا على عدم إعمال العقل لما هُيِّئ له وخلق وهو التفكير. وتفسده ثالثًا حين يخرج إلى الحياة العملية بهذا الأسلوب حتى لو كان مبرزًا فى جانب من جوانب العلم تراه لا يبارحه إلى جزئية من هذا الجانب لم يتقن حفظها[1].

ويرتبط بالامتحانات ظاهرة الدروس الخصوصية. فإذا كان الامتحان غاية، فالنجاح غاية الغايات التى ينبغى أن يدركها الطالب بشتى الوسائل، ومن هنا ذاعت وانتشرت ظاهرة الدروس الخصوصية - بكل مخاطرها التربوية والتعليمية والأخلاقية والاقتصادية - فى جميع مراحل التعليم، وكان لها صفة العدوى.. وهى – بطولها وعرضها وعمقها – الابن الشرعى لنظام التعليم المصرى، الذى يركز على الماضى ويهمل المستقبل، كما يركز على الحفظ والترديد دون التفكير، ويدعم الامتثال والتقليد ويحارب الابتكار، ويناهض الاستقلالية والنقد، ويمجد الحصول على الشهادات التى انتهى تاريخ صلاحيتها منذ قرن من الزمان، وهدفه فى النهاية تطوير الناشئ إلى ببغاء تردد دون أن تفكر.

لهذا نجد الإقبال على الدروس الخصوصية فى مادة الفلسفة - بخاصة فى نهاية العام الدراسى - عند أمهر المدرسين وأكثرهم خبرة بأساليب الامتحانات، خاصة وأن كتاب الفلسفة الحالى لا يحقق حاجة الطلاب إلى الفهم والتدريب لأنه صنيعة أهل الاحتراف لا أهل الاختصاص.. وما أكثر

---

(١) سامح كريم : الخوف يقتل قدرات التفكير فى امتحان الثانوية العامة، جريدة الأهرام. (العدد ٣٨١٨٨، فى ١٩٩١/٦/٢٨) ص ١٢.

أهل الاحتراف فى وزارة التعليم المنتفعين بعوائد الكتاب المدرسى من مكافآت يسيل لها اللعاب.

"وواقع الأمر أن ظاهرة الدروس الخصوصية - فى التعليم المصرى بصفة خاصة - قتلت جميع المواهب إلا مهارة واحدة للمعلم، ومهارة واحدة للتلميذ . . مهارة التلخيص وتحويل العلم إلى "حبوب مقوية" يتعاطاها التلميذ . . ومهارة الحفظ والترديد من جانب التلميذ"(1).

وإذا كانت ظاهرة الدروس الخصوصية ترهق ميزانيات الأسر وتزيد أعباءها، فالأخطر من ذلك أنه عن طريقها يقل إعمال العقل بالتفكير ما دام هناك وسائل أخرى للنجاح.

والسؤال الآن هو : أين الأمل فى إصلاح وتطوير تعليم الفلسفة فى مصر؟ . . مع كل هذه المعوقات، إن مفتاح الأمل فى إصلاح وتطوير تعليم الفلسفة فى مصر هو تنمية التفكير الفلسفى.

٨ - تنمية التفكير الفلسفى .. كيف؟ :

"إن هدف التربية قديمًا وحديثًا هو إعداد الإنسان المفكر. فالتفكير من الأمور التى تميز الإنسان عن باقى الكائنات الحية، ومن ثم أصبح تعليم الفرد كيفية التفكير من وظائف التربية الأساسية"(2).

"ونعتقد أن من يولى ظهره لهذه المسألة الحيوية على أى مستوى إنما يرتكب جريمة فى حق النشء وفى حق المجتمع، ومن ثم فإن تعليم التفكير وتوجيهه هدف أساسى لا يحتمل التأجيل بل يجب أن يكون فى صدارة أهدافنا التربوية لأى مادة دراسية، وهذا الهدف لا يمكن اعتباره وثيق الصلة بمادة دون غيرها، ولكنه وثيق الصلة بكافة المواد الدراسية وما يصاحبها من طرق تدريس ونشاط ووسائل تعليمية وعمليات تقويمية بل وبعمليات الإشراف الفنى والإدارة"(3).

التفكير إذن هو القضية التربوية الحساسة. وفى ضوء هذا يقرر "جوردن هلفش" و"فيليب سميث"(4): "إذا لم يتعلم الشباب التفكير أثناء التحاقهم بالمدارس كان من حقنا أن نتساءل: كيف يتسنى لهم أن يستمروا فى التعلم؟

والإجماع منعقد على أن تعلم التفكير يفتح باب الاستزادة من التعلم على مصراعيه. وقد

---

(1) سعيد إسماعيل على ، محمد نبيل نوفل، حسان محمد حسان : دراسات فى فلسفة التربية. (القاهرة : عالم الكتب، ١٩٨١) ص ٤٣.

(2) أحمد حسين اللقانى : المواد الاجتماعية وتنمية التفكير. (القاهرة : عالم الكتب، ١٩٧٩) ص ١.

(3) المرجع السابق، ص ص ٨، ٩.

(4) جوردن هلفش، فيليب سميث : التفكير التأملى "طريقة للتربية والتعليم". ترجمة السيد محمد العزاوى، إبراهيم خليل شهاب، مراجعة وتقديم محمد سليمان شعلان. (القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٦٣) ص ١٨.

يتمادى بعض الآباء - فى الغالب - إلى حد القول : "لا يعنينى ماذا يعلمون أولادى، بل ولا يعنينى ما يدرسون. إنما الذى يعنينى حقًا هو أن يتعلموا كيف يفكرون، إذ يجب أن يتعلموا كيف يتخذون قراراتهم بأنفسهم".

"فليس ثمة مهمة يمكن أن تنهض بها المدرسة أهم ولا أنبل من تدريب الناشئة على التفكير السليم وإكسابهم مهاراته الأساسية وتشجيعهم على ممارسته بدلاً من الاقتصار على تزويدهم بأكداس من المعارف والمعلومات المتناثرة التى لم يعد لها قيمة كبيرة أمام التقدم المعرفى والتكنولوچى الهائل فى عصرنا الحديث[1].

قد يكون من اليسير تعلم طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى المذاهب والاتجاهات الفلسفية، ولكن معرفة هذه المذاهب والاتجاهات الفلسفية ليست دليلاً على اكتساب الطلاب لمهارات التفكير الفلسفى.

فالفلسفة ليست مجرد مذاهب واتجاهات مختلفة، ولكنها بالدرجة الأولى طريقة للتفكير واتجاه فى مواجهة المشكلات المختلفة. ومن أجل ذلك فإن الاهتمام بتدريس مادة الفلسفة يجب ألا يقتصر على تلقين المذاهب والاتجاهات الفلسفية للطلاب، ولكن يجب الاهتمام باكتسابهم مهارات التفكير الفلسفى.

وفى ضوء ما سبق يقرر "الطاهر وعزيز"[2]: "إن تعليم الفلسفة، بدون بيان طريقة التفلسف، يكون مجرد تلقين لأفكار.. وينبغى لمن يريد أن يتفلسف أن ينظر إلى جميع المذاهب وكأنها تشكل فقط تاريخ استعمال العقل ولوسائل تمرين العقل . . ويعرض النص الفلسفى أفكارًا، إلا أنه عرض مدعم بحجج، لأنه يقنع بأفكار، فطريقة التفلسف هى التى تسمح بمعرفة قيمة الأفكار الفلسفية وتفسيرها وتبريرها. وبدون ذلك لا تخرج الفلسفة عن مقابلة أفكار بأفكار أو نظريات بنظريات".

ونود أن نؤكد هنا أن عملية التفكير الفلسفى ليست هى عملية تعليم الفلسفة، فهما عمليتان مختلفتان. فقد ينسى الطالب مذهب أو اتجاه فلسفى قد تعلمه فى المدرسة، ولكن القدرة على التفكير تبقى وتستمر.

تنمية التفكير الفلسفى - إذن - غاية غالية مطلوبة ومرغوبة عند تطوير منهج الفلسفة بالمرحلة

---

(١) محمود أبو زيد إبراهيم: "تأثير المنطق الرياضى على تنمية التفكير الناقد فى المرحلة الثانوية". (مرجع سابق) ص١.

(٢) الطاهر وعزيز: المناهج الفلسفية. (الدار البيضاء: المركز الثقافى العربى، الطبعة الأولى، ١٩٩٠) ص ص ١٤، ١٥.

الثانوية، لأن العصر المقبل هو عصر التفكير. وعلى ذلك يمكن القول أن العلاقة بين تنمية التفكير الفلسفى وتطوير منهج الفلسفة علاقة لا تنفصم عراها.

ومن المؤسف حقًا أن نقول فى مرارة اعترافًا بواقع لا ينبغى تزييفه أو تجميله، لقد أصبح هدف تدريس الفلسفة فى المرحلة الثانوية - كغيرها من سائر المواد الدراسية الأخرى - هو أداء امتحان الثانوية العامة والنجاح فيه بأكبر نصيب من الدرجات. وواقع تعليم الفلسفة على ذلك من الشاهدين.

إذن، فالحاجة ماسة والسؤال صارخ : كيف السبيل إلى الخروج من مصيدة التلخيص والحفظ إلى تنمية مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

إن الأمر فى تقدير الباحث ليس سهلاً. وفى ضوء هذا يقرر "فؤاد زكريا"[(١)]: "ومن المستحيل أن نصحح هذا الوضع فى بلادنا إلا إذا بدأنا منذ البداية، أعنى أن نعيد بناء نظمنا التعليمية، التى تعتمد الآن اعتمادًا يكاد يكون تامًا على تنمية الحفظ واستيعاب المعلومات. فنحن لا نحتاج إلى هذه الملكة، فى عصر العقول الإلكترونية، إلا احتياجًا ضئيلاً. وأهداف نظمنا التربوية يجب أن تتحول جذريًا، من تعهد ملكة الذاكرة وتنميتها وحشوها بالمعارف، إلى رعاية الملكات الابتكارية والإبداعية والقدرة على مواجهة المواقف الجديدة غير المتوقعة بذكاء وحسن تصرف. وهذا تحول سيكون علينا أن نواجهه، عاجلاً أو آجلاً، ما دمنا نعيش فى عصر العقول الإلكترونية".

"إن الحقائق التى تتعلم فقط دون تنظيم حقيقى ما هى إلا أباطيل سافرة وعديمة الفائدة ... وليس الجزاء الحق لعملية التعلم فى أنه يبعث السرور فى نفس المعلم أو الوالدين، كما أن الجزاء ليس فى أننا نصبح "أفرادًا قادرين على حل أسئلة الاختبارات". إن الجزاء الحق هو أننا نستطيع أن نستخدم ما تعلمناه، وأن نعبر الحدود من التعلم إلى التفكير"[(٢)].

وفى يقين الباحث، أن الطريق الأساسى لتنمية التفكير الفلسفى هو التفكير، بمعنى أن يوضع الطالب فى موقف يتطلب منه التفكير الفعلى والعملى .. وهذا يتطلب :

أولاً : إعادة النظر فى أهداف منهج الفلسفة، بحيث تهتم بتنمية مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب المرحلة الثانوية مثل : الشك المنهجى، والتعمق فى التفكير، والنقد والتمحيص، والتفسير، والجدل الدينى، وعدم التعصب، وتقبل النقد، والحوار، والصبر والتسامح، والتعميم - لإعداد العقل إعدادًا ملائمًا لكرامة الإنسان، وبالتالى يتغير محتوى المنهج، وطريقة تنفيذه، وبرامج

(١) فؤاد زكريا : التفكير العلمى. (مرجع سابق) ص ص ٢٠٩، ٢١٠.

(٢) جوردن هلفش، فيليب سميث : التفكير التأملى "طريقة للتربية والتعليم". (مرجع سابق) ص ٢٣٢.

تقويمه.

إن العقل مناط التكليف، إذن لابد من تنشيطه بالنظر والتأمل والتدبر، ليتمكن بهذا المران والتدريب من أن يفكر ويبحث ويكتشف ويخترع فيتحقق هدف إعمار الأرض.

ثانيًا : "أن لا نقدم حشدًا ضخمًا من إجابات الفلاسفة والمفكرين على ما واجهه الإنسان من مشكلات كبرى، وإنما أن نقحم طلابنا فى (مواقف) يواجهون فيها هم بأنفسهم قضايا ومشكلات تقابلهم فى الحياة الاجتماعية وتتفرع من هذه المشكلات الكبرى، ويطالبون فيها بالتفكير وإبداء الرأى والمناقشة، ولا بأس فى أثناء ذلك أن يستعينوا بهذا الرأى أو ذاك مما قاله بعض أعلام الفكر"[1].

"باختصار، يمكن تعلم التفلسف من خلال المواقف الحياتية المثيرة من مصادر كثيرة التنوع، والتى تقدم مرشدًا "فكر بنفسك" الذى يمكن من خلاله تطبيق المنطق والفلسفة فى الحياة اليومية"[2].

إن تضمين منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية مواقف تعليمية متنوعة من شأنه استثارة وتنمية التفكير المجرد لدى الطلاب . . وهذا يتطلب كتابًا راقيًا فى مستواه، يثير المشكلات والقضايا التى تربط الطالب بمضمون الحياة الحقيقية، وتتصل بشئون حياته اتصالاً وثيقًا، ويعرض موضوعاته بطريقة تحث الطالب على التأمل وتستثير التفكير التقاربى إلى جانب التفكير التباعدى، وأن يكون فى أسلوبه ما يحفزه على أن يفكر ويتساءل، وألا يأخذ كل ما يقرأه على أنه مسلمة من المسلمات لا يجب أن يناقشها، ليتعود على انتهاج الأسلوب الفلسفى فى التفكير، ويدرك - بالتالى - أهمية دراسته للفلسفة التى يتعلمها.

ثالثًا : استخدام طريقة الحوار فى تدريس الفلسفة، ذلك أن الفكر يتطور بالحوار، وبمعنى آخر، الحوار يبنى التفكير السديد. وفى ضوء هذا يقرر "زكى نجيب محمود"[3]: "وأَقْتَلُ ما يَقْتُل التفكير مقابلته بالصمت، لأن المعارضة والموافقة كلتيهما زاد للنماء".

وقد قيل بأن الفلسفة حوار، ولو لم يكن حوار لما كانت فلسفة. وفى ضوء هذا يقرر "زكريا إبراهيم"[4]: "الفلسفة حوار وجدال ومواجهة، والفيلسوف تلميذ قبل أن يكون أستاذًا. وليس

---

(١) سعيد إسماعيل على : هموم التعليم المصرى. (مرجع سابق) ص ٢٩٩.

(2) EMMET, E. R. : Learning To Philosophize. OP. Cit.

(٣) زكى نجيب محمود : نافذة على فلسفة العصر. (مرجع سابق) ص ٢١٨.

(٤) زكريا إبراهيم : مشكلة الفلسفة. (مرجع سابق) ص ٩.

تاريخ الفلسفة فى جوهره سوى شبكة من العلاقات الفكرية والمنازعات المذهبية، وكأن حكماء العصور المختلفة يتبادلون الآراء ويتقارعون بالحجج!".

إن الوصول إلى الناضج من الآراء والأفكار، يتم عبر التجريب تارة والحوار تارة أخرى، حيث تتلاقح الأفكار، ولذلك قيل "من المناقشة ينبثق النور".

"إن الحوار يعد أكثر أساليب التدريس فعالية فى تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الصغار والكبار فى آن واحد"(1).

والسؤال الآن هو : كيف نربى طلابنا على الحوار؟

"إن للحوار منطقًا، وللنقاش آدابًا، لابد من الالتزام بها*، فذلك طريق أساسى لاستقامة التفكير، واستقامة التفكير طريق لصحة عقل الأمة، وعقل الأمة السوى هو زناد النهضة القومية"(2). ذلك هو الفرق بين تربية الحوار وتربية الإجبار.

"وتكشف المحاورت التى قدمها أصدقاء سقراط وتلاميذه عن هذا النشاط الفلسفى. فهى تقدم شخصية فلسفية لا نسقًا فلسفيًا. إنها تقدم سقراط محدثًا ومحاورًا"(3).

"لقد انبثقت الطريقة السقراطية من خلال محاورات أفلاطون، ولكن تلك الطريقة عادت بصور مختلفة على مر التاريخ (وعلى سبيل المثال طريقة السؤال، وطريقة المشكلة) حيث طبقت هذه الطريقة على مجالات شتى من المعرفة. وفكرتها الأساسية هى إجبار الطالب على التفكير بنفسه، والتى من خلالها يستنتج المبادئ العامة من قضايا محددة، وكذا يمكنه تطبيق المبادئ العامة التى

---

(1) كمال نجيب : تدريس الفلسفة للأطفال : دراسة تقويمية . (مرجع سابق) ص ٢٧٦.

* لمزيد من التفاصيل راجع :

- على جريشة : أدب الحوار والمناظرة. (المنصورة : دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٤١٠هـ - ١٩٨٩م) ص ص ٦٣ - ٩٠.

- أحمد حسين اللقانى : المواد الاجتماعية وتنمية التفكير.(مرجع سابق) ص ص ٨٠ - ٩٥.

- محمود أبو زيد إبراهيم : تطوير التدريس فى الفلسفة والدراسات الاجتماعية. (مرجع سابق) ص ص ٦٥ - ٦٧.

- إلهام عبد الحميد فرج بلال : "أثر استخدام طريقة الحوار فى تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لتلميذات الصف الثالث الثانوى أدبى بالمرحلة الثانوية. (مرجع سابق).

- زيد بن عبد المحسن الحسين (محرر) : الحوار، فى الفيصل "مجلة ثقافية شهرية" (العدد ١٨٨ - صفر ١٤١٣هـ (أغسطس) ١٩٩٢م) ص ص ٥ - ٣٤.

(2) سعيد إسماعيل على : مناظرة .. أم منافرة؟! جريدة الأهرام. (العدد ٣٨٥٤٥، فى ١٩/٦/١٩٩٢) ص ٩.

(3) عبد المجيد عبد التواب شيحة : سقراط .. مربيًا، فى دراسات تربوية. (القاهرة : عالم الكتب، المجلد السادس، الجزء (٣٢)(١٩٩١) ص ١٠٨.

تعلمها على القضايا الجديدة"[1].

"وطريقة سقراط ـ كما وصفها أفلاطون ـ مثل رائع يُظهر فى وضوح أن موضوع الدرس شيء وطريقة الأداء شيء آخر يختلف عنه. فلسنا اليوم نرضى عن شيء من الآراء التى عبر أفلاطون عنها، ولا يمكن أن نؤمن بها، ولكننا لا نملك إلا أن نعجب بالطريقة التى كان يُعَلّم بها. فقد علمه أستاذه سقراط أن طريقة الحوار بالحجج الهادئة المعقولة لا يعدلها شيء فى أساليب التعليم، لأنها تقنع الناس وتغيرهم وتجعلهم يؤمنون بما ينتهون إليه من الرأى، فالأسئلة أولاً، ثم مناقشة الأجوبة، والاستطراد فيها حتى يهتدى العقل إلى نتيجة مقنعة"[2].

"لقد أعانت الطريقة السقراطية على تنمية التفكير النقدى فى المجتمع الأثينى، ويمكن أن تحدث نفس الأثر فى مدارسنا وجامعاتنا. فسقراط لم يقدم لمعاصريه طائفة من المعلومات أو الحقائق عن التفكير النقدى، وإنما أثار حماسهم لقبول المناقشات النقدية وتقويمها. إنه حرص على انتهاز المناسبات التى تشعر الناس أنه وإياهم فى موقف يوجب عليهم التماس الشواهد على صحة ما يذهبون إليه. وتنمية التفكير النقدى عند تلاميذنا توجب خلق مواقف تعليمية مشكلة لا يعرف التلاميذ أو المعلمون إجابات لها، ويسلكون فى حلها مسلك سقراط وتلاميذه، فالمعلمون الذين لا يستطيعون إرباك تلاميذهم يفشلون فى تنميتهم عقليًا. إن هذه الطريقة السقراطية صالحة جدًا فى تدريس العلوم الإنسانية ولكنها غير صالحة فى تدريس العلوم الطبيعية التى تعتمد على المشاهدة والتجربة"[3].

والفلسفة مادة تشجع النقد. وفى ضوء هذا يقرر "عبد المجيد عبد الرحيم"[4]: "وأدى النقد الذى يعقب كل حركة فلسفية إلى توسيع آفاق عقول الطلبة وغرس القدرة على الشك وعدم تقديس القدماء تقديسًا أعمى، بل وتقدير حق التلميذ فى نقد أستاذه مما يجعل الطلبة يدركون بوضوح أهم سمات المنهج الفلسفى وهى الحرية والاعتداد بالتفكير العقلى العميق والإيمان بأن النقد هو البداية الضرورية لتصحيح التفكير".

إن تدريب طلاب المرحلة الثانوية على ممارسة التفكير النقدى قد أصبح ضرورة ملحة. ولعل

(1) COLLINS, ALLAN : "Processes in Acquiring Knowledge" in Schooling and the Acquisition of Knowledge, OP. Cit., P. 339.

(٢) جيلبرت هايت: فن التعليم، ترجمة ومراجعة وتحرير: محمد فريد أبو حديد. (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثالثة، ١٩٥٦) ص ص ٢١٥، ٢١٦.

(٣) عبد المجيد عبد التواب شيحة: سقراط .. مربيًا، فى دراسات تربوية. (مرجع سابق) ص ١٢١.

(٤) عبد المجيد عبد الرحيم : تدريس العلوم الفلسفية. (مرجع سابق) ص ٢٩٤.

من الخير أن نقرر مع "جوردن هلفش" و"فيليب سميث"[1]: "إن طريقة التدريس الفعالة هى الطريقة التأملية. إنها ذات فاعلية لأنها طريقة الإنسان الوحيدة لضمان استمرار التعلم الذى سيتعدى نطاق حجرة الدراسة إلى الشئون المستمرة للحياة. وعلى ذلك، عندما يتعارض الإلمام بالمعرفة مع دفع التفكير وتنميته فإنها من أوليات الحكمة التربوية أن تخلى الطريق للتفكير".

رابعًا : أن يتوفر الوسيلة التعليمية ذات الأثر الفعال، لتصبح وسيلة للتفكير وليست غاية فى حد ذاتها، مثل : المثال الشارح، المثال الفلسفى، اللوحات كشجرة التفريعات، عقد مقارنات - بالاشتراك مع الطلاب - بين الاتجاهات والمذاهب الفلسفية تبرز أوجه التشابه والاختلاف بينها، إحالة الطلاب إلى بعض المراجع الفلسفية باللغة العربية للاعتماد على أنفسهم فى تحصيل جانب من المعرفة الفلسفية، عقد المناظرات بين الطلاب . . . إلخ.

خامسًا : تطوير أساليب تقويم الطلاب - على اعتبار أنها هى أيضًا مواقف للتعليم والتعلم، وللتشخيص، تمهيدًا للعلاج، وليست وسيلة لعقاب الطلاب أو تهديدهم - بحيث يزول عن الامتحان وصفه بأنه قياس للتحصيل، كما تزول عنه الرهبة المصاحبة له والغش المعترف به فى كثير من المدارس.

وعلى ذلك نقول: "إن التقويم التربوى هو إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية ومعالجة الآثار التى تحدثها بعض العوامل والظروف فى تيسير الوصول إلى هذه الأهداف أو تعطيله. أى أن إصدار الحكم فى التقويم التربوى يتبعه إجراء عملى يتعلق بتحسين العملية التربوية"[2].

"وفى هذا الإطار نجد أن عملية التقويم لا تأخذ الشكل التقليدى الذى اعتدنا عليه واعتاد عليه تلاميذنا، فإذا أردنا أن نطور مناهجنا فإن هذا لا يعنى مطلقًا أن نغير من المحتوى أو من طرق التدريس وإنما يجب أن نطور جميع عناصر المنهج بما فى ذلك عملية التقويم ذاتها، إذ كيف نستطيع أن نحكم على قدرة تلميذ على التفكير من خلال امتحان لا يقيس ذلك. إن تقويم التفكير يعتمد على أسلوب جديد يعتمد على طرح التساؤلات التى تثير التفكير وتدفع المتعلم إلى إبداء الرأى أو اقتراح الحل على نحو مستمر وليس من خلال امتحان نهائى يعقد لقياس مستوى تحصيل المادة الدراسية"[3].

---

(١) جوردن هلفش وفيليب سميث : التفكير التأملى "طريقة للتربية والتعليم". (مرجع سابق) ص ٢٥٦.

(٢) فؤاد أبو حطب : دليل المعلم فى تقويم الطالب. (القاهرة : وزارة التربية والتعليم، طبعة ١٩٩١-١٩٩٢م) ص ١٥.

(٣) أحمد حسين اللقانى : المواد الاجتماعية وتنمية التفكير. (مرجع سابق) ص ص ١٣٧، ١٣٨.

"إن الامتحانات التى تدور حول (قارن، علل، ناقش . .) وتلك التى تدور حول إعطاء الأمثلة والنماذج والتطبيقات، يمكن أن تستثير التفكير، ويصبح الكتاب المدرسى مجرد وسيلة مساعدة لا مصدر كل شيء، بعكس تلك الأسئلة التى تدور حول (قل ما تعرفه عن، اشرح، اذكر، بيِّن) حيث تتطلب الحفظ والتكرار، وهذا وذاك يجعل من الكتاب المدرسى المصدر الرئيسى للمعرفة، ويحول عملية التعليم إلى مجرد تلقين"[1].

الأمر - إذن - يقتضى وضع أسئلة تثير تفكير الطلاب. وفى هذا الصدد يقترح "زكى نجيب محمود"[2] ما يلى :

(أ) يمكن أن نقدم إلى الطالب فقرة قصيرة من مادة دراسته لم ترد فى كتابه الدراسى المقرر، ونطلب منه استخلاص ما يراه مترتبًا عليها من نتائج.

(ب) ويمكن وضع السؤال عن تصور لواقع جديد لم يحدث بالفعل، ليدور السؤال حول التفكير فيه على منهج العلم.

كأن يسأل طالب الفلسفة :

- ما رأيك بناء على ما درسته، فى قول قائل بأن "الفلسفة" حقيقتها منهج معين فى التفكير أكثر منها موضوعًا بذاته يتناوله الفيلسوف بالبحث؟

- يزعم الفيلسوف المعاصر "هوايتهد" أن كل فلسفة جاءت بعد أفلاطون إنما هى بمثابة هوامش تعلق عليها - فهل ترى المذهب الأفلاطونى ماثلاً على هذا النحو فيما درسته من مذاهب؟

(جـ) وبالطبع يمكن وضع أسئلة من النوع الذى تتطلب إجابتها ربطًا لنقاط وردت متفرقة فى المقرر.

ويضيف الباحث إلى هذه المقترحات مقترحات أخرى، أهمها :

- أسئلة مناظرة بن اتجاهين فلسفيين مختلفين، وبيان رأى الطالب فيهما.

- الأسئلة التى تتضمن رأى الفيلسوف والرأى الآخر (الطالب) على النحو التالى :

إلى أى مدى تتفق أو تختلف مع الآراء التالية . . . اذكر مبرراتك.

- الأسئلة التى تثير التفكير وتدفع الطالب إلى إبداء الرأى واقتراح الحلول من خلال مواقف

(١) سعيد إسماعيل على : هموم التعليم المصرى. (مرجع سابق) ص ٢٣٨.

(٢) زكى نجيب محمود : رأى فى الإبداع وضرورة تنميته فى عملية التربية والتعليم، فى الإبداع والتعليم العام. (مرجع سابق) ص ٣٠.

لمواجهة قضايا ومشكلات تقابله فى الحياة الاجتماعية.

سادسًا : أن يوجد المعلم الذى يكون مؤمنًا بأهمية اتباع الأسلوب الفلسفى فى التفكير، ممتلكًا لمهاراته، وتكون لديه الرغبة فى تدريب طلابه على اكتساب هذه المهارات.

إن تنمية مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب المرحلة الثانوية أمر يرتبط قبل وبعد كل شىء بمعلم الفلسفة نفسه، ذلك أنه متغير أساسى فى تنمية تلك المهارات.

فمن السهل وضع منهج فى الفلسفة لتنمية مهارات التفكير الفلسفى، لكن هذا المنهج يظل حبرًا على ورق ما لم يتحول إلى حقيقة واقعة تتحرك على الأرض. لذلك على معلم الفلسفة أن يكون قدوة طيبة فى التفكير والتأمل لطلابه، لأنهم يتعلمون من سلوكه مباشرة، ويتأثرون به كثيرًا. وفى ضوء هذا يقرر "سعيد إسماعيل على" وآخران[1]: "والمعلم هنا ينبغى أن يكون فى سلوكه وخلقه، أفكاره وطريقته مثالاً للتفلسف والحكمة وقدوة فى التفكير والتأمل، الصبر والتحمل، الفضيلة والخير كل ذلك على هيئة سلوك وعقل وليس مجرد وعظ وخطب.

ومن هنا كان سقراط - مثلاً - فيلسوفًا ومعلمًا فلسف حياته، وعاش فلسفته .. ونفس هذه الفكرة نتلمسها عند كثير من مفكرى العصور الوسطى المسيحية والإسلامية".

ويؤكد "محمود أبوزيد"[2] على هذا المعنى، فيقرر ما نصه : "إننا إذا أردنا أن يتعلم طلابنا الفلسفة كطريقة فى التفكير فإن علينا كمعلمين أن نكون قدوة حسنة فى أن نتحرك بقوة الفيلسوف، ونتتبع أجزاء هامة من حياته الاجتماعية مع الطلاب. ولهذا يمكن تعزيز عملية الاقتداء بعملية التدريب".

ولكى ينجح معلم الفلسفة فى تنمية مهارات التفكير الفلسفى لطلابه، ينبغى عليه أن :

١ - يهيئ الطلاب لدراسة الفلسفة. وفى ضوء هذا يقرر "الطاهر وعزيز"[3] : "إن من جملة الأفكار التى لم تنقطع عن العودة إلى الظهور منذ نشأة الفلسفة فكرة قيادة المرء إلى روح الفلسفة، بأن يهيأ خلال فترة طويلة قبل أن يقدم إليه مذهب فلسفى معين؛ فإن سرد المعلومات ليس الوظيفة الوحيدة للمعلم، ولا أهم وظائفه، فتعلم التفكير لا يتأتى إلا بشروط:

(أ) وجود رغبة فى معرفة الحقيقة الفلسفية، وأن تكون هذه الرغبة قوية بحيث تدوم عندما لا

---

(١) سعيد إسماعيل على، محمد نبيل نوفل، حسان محمد حسان : دراسات فى فلسفة التربية. (مرجع سابق) ص ص ٤١، ٤٢.

(٢) محمود أبوزيد إبراهيم : تطوير التدريس فى الفلسفة والدراسات الاجتماعية. (مرجع سابق) ص ١٢٩.

(٣) الطاهر وعزيز : المناهج الفلسفية. (مرجع سابق) ص ص ١٣٥، ١٣٦.

يظهر أى أمل فى إشباعها.

(ب) جهد شخصى.

(جـ) مساعدة مرشد قادر على توجيه هذا الجهد.

وبعبارة أخرى لابد من العناية بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة الفلسفة لدى الطلاب. وفى ضوء هذا يقرر "محمود أبوزيد"[1] : "على المعلم اتخاذ ما يرى من أسلوب لإزالة الخلفيات الجائرة بل الظالمة عن الفلسفة لدى الطلاب". هذا وقد اقترح بعض الأساليب فى هذا الصدد.

٢ - يدرك أنه لا تنمية لمهارات التفكير الفلسفى لدى الطلاب بدون التعود على فن الحوار، ونبذ أسلوب التلقين وحشو الذهن بالمذاهب والاتجاهات الفلسفية دون إبراز مضمونها الوظيفى. وفى ضوء هذا يقرر "محمود أبوزيد"[2] : "واستخدام المدرس لهذه الطريقة يحتاج إلى براعة فى تأليف الحوار على نحو السيناريو فى فيلم سينمائى. قد يؤلفه المدرس عن موضوع فلسفى فى المنهج تتباين فيه وجهات النظر من حيث الشدة والضعف ومن حيث اليمين واليسار، وقد يؤلفه الطلبة النابهين فى الفصل بإرشاد منه وتوجيه، والأفضل أن يدور حوار السيناريو بين مجموعة من الطلبة بعد عرض الموضوع بإيجاز شامل عرضًا قويًا فيه مناقشة وتدعيم بمختلف الشواهد والأسانيد، ويأتى الحوار فى النهاية لجمع شتات الدرس والمراجعة والتثبيت. ولا ننسى أن هذا الحوار التمثيلى يثير من الشوق والاهتمام ما يخفف من جفاف الدروس التقليدية المعتادة".

"إذًا الحوار وحده هو الذى يحتاج إلى التفكير الناقد وهو وحده القادر على توليد التفكير المبدع، فبدون الحوار لا يوجد اتصال وبدون اتصال لا يوجد تعليم، فالتعليم الحق هو القادر على حل التناقض فى علاقة الطالب والأستاذ وهو الذى يجعلهما مشاركين فى عملية واحدة"[3].

ومن هذ المنطلق، يؤكد الباحث على أن برنامج الفلسفة التعليمى الذى يهدف إلى تنمية التفكير الفلسفى لدى الطلاب لا يكون تعليميًا ما لم يتخذ من الحوار مع الطلاب أساسًا له.

٣ - "يركز طاقته وجهده فى موضوع تشويش معتقدات الطلبة. ويجب عليه أن يجسد شيطان ديكارت اللعين وتحريك أى شك يستطيع الوصول إليه"[4].

---

(١) محمود أبو زيد إبراهيم : تطوير التدريس فى الفلسفة والدراسات الاجتماعية. (مرجع سابق) ص ص ٧٢، ٧٣.

(٢) نفس المرجع السابق، ص ٥٨.

(٣) باولو فرايرى : تعليم المقهورين. (مرجع سابق) ص ٧١.

(4) CORBETT, J. P. : "Teaching Philosophy Now" .. in : Philosophical analys.« and education. OP. Cit., P. 150.

٤ - "يعمل على إيقاظ السؤال الفلسفى فى نفس الطالب من جديد، والرجوع به إلى الحالة الأولى للتفلسف، أى إلى الدهشة الأصيلة التى جعلت أقدم الفلاسفة يسأل هذا السؤال السهل العسير : ما هو الوجود؟. لعله أن يدخل فى حوار مع أصحابها، ويذوق طعم المشكلات التى تعذب عقولهم أو تملأ عليهم وجدانهم، حتى يفوز من ذلك بزاد يعينه على طريق الحياة، ويحيى فيه جذوة السؤال عن حقيقته وغايته ومعنى وجوده وحريته"(١).

٥ - يكف عن وأد روح التساؤل والبحث عند الطلاب. وفى ضوء هذا يقرر "سعيد إسماعيل على"(٢): "لقد أكد البعض أن الفلسفة ليست إلا روح التساؤل حتى إذا استطاع الإنسان أن يصل إلى إجابات عن مجموعة متصلة من التساؤلات، فإنها تخرج عن نطاق الفلسفة لتصبح علمًا. ومن مظاهر عظمة الخالق حقًا أن يخلق الإنسان (أكثر شىء جدلاً) وأن يكون هذا الإنسان فى حال طفولته دائم التساؤل، وأنها لأمانة لابد أن نحسن حملها بأن ننمى روح التساؤل هذه وندرب أطفالنا على كيفية مواجهتها".

ولعل من الخير أن نؤكد مع "جوردن هلفش" و"فيليب سميث"(٣): "لا شىء يؤذى تنمية التأمل فى الفصل الدراسى مثل الاستبعاد التعسفى للتلاميذ أو للأفكار".

٦ - "يلعب دور إبليس فى تزييف الحقائق والبراهين، ويدع الطالب ينظمها فمثلاً يجعل الأسئلة كالآتى :

- ماهية الإنسان معروفة وهى أنه حيوان ناطق.
- الإنسان يختار ماهيته بنفسه.
- الإنسان يحقق وجوده من خلال الفكر.

فتحديد الطالب لأى نتيجة من النتائج الثلاث يتوقف هنا على فهمه لمعنى الوجود، والماهية، ومن ثم فاختياره لأى نتيجة سيوضح مدى إدراكه لمعنى الكلمات"(٤).

٧ - يعطى طلابه متسع من الوقت لإنماء مهارات التفكير الفلسفى، ذلك أن تنمية التفكير واكتساب مهاراته لا يمكن أن يقيد بجدول زمنى.

٨ - "يتعلم - كالملاكم - كيف يتكيف مع الموقف كما يتمايل الملاكم مع الضربات التى توجه

(١) عبد الغفار مكاوى : مدرسة الحكمة. (مرجع سابق) ص ١٦.

(٢) سعيد إسماعيل على: لماذا لا يتعلم أطفالنا الفلسفة؟ جريدة الأهرام. (العدد ٣٧٥٢٢ فى ١٩٨٩/٩/١) ص١٢.

(٣) جوردن هلفش وفيليب سميث : التفكير التأملى "طريقة للتربية والتعليم". (مرجع سابق) ص ٧٨.

(٤) سعاد محمد فتحى محمود: مقرر مقترح فى الفلسفة للقسم الأدبى من المرحلة الثانوية. (مرجع سابق) ص ١٤٤.

إليه. إننا نقترح ببساطة تطور جو حجرة الدراسة، بحيث يكن من الطبيعى أن يتوقع التلاميذ "إظهار الأدلة" على حين يعرفون فى الوقت ذاته أنه ستتاح لهم الفرصة بروح رياضية لكى يتحسنوا إذا ما أخطأهم التوفيق. يجب أن يكون ذلك الجو بحيث يعتبر فيه التلاميذ أنفسهم مساهمين فى عمليات البحث والاكتشاف، هى العمليات التى تغذى الروح التأملية"[1].

بقيت نقطة أخيرة، أثارت جدلاً كبيرًا، تتعلق بالمرحلة الدراسية المناسبة لتدريس مادة الفلسفة.

٩ - المرحلة الدراسية المناسبة لتدريس مادة الفلسفة :

يعترض البعض على تدريس الفلسفة ضمن برامج الدراسة فى المدرسة الثانوية، ويؤيدون هذا الاعتراض بقولهم إن دراسة الفلسفة لا تناسب درجة النضج والاستعداد بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية، ومن ثم ينبغى أن تقتصر دراستها على المرحلة الجامعية.

والحق أن تدريس الفلسفة فى المرحلة الثانوية بالذات، مهمة بالغة التأثير فى التوجيه الفكرى النظرى فى المجتمع عامة، وذلك لأسباب[2] :

أولاً : لهذه الآلاف من الطلبة الذين يدرسون الفلسفة، فى هذه المرحلة، ويتأثرون بما يدرسون، أو بما يدرس لهم، وهم أكبر بكثير من العدد المحدود الذى يدرس الفلسفة وتختلف دراستهم بعد المرحلة الثانوية أو يتجهون مباشرة إلى مجال العمل الاجتماعى، حاملين معهم ما ترسب فى نفوسهم وعقولهم من فكر نظرى خلال دراستهم إلى الممارسة اليومية.

ثانيًا : لأن الطلبة فى هذه السن - التى يمكن أن يطلق عليها نهاية مرحلة المراهقة وسن الأسئلة الكبيرة التى تتعلق بقضايا جوهرية فى الحياة - يحسمون إلى حد كبير توجههم الفكرى بل العملى بحسب ما يتلقونه من إجابات حول تلك القضايا. ودرس الفلسفة مصدر مهم من مصادر هذه الإجابات.

ثالثًا : لأن برامج الدراسة برامج رسمية، ولأن المدرسة جهاز من أخطر أجهزة التوجيه الأيديولوجى والسيادة الأيديولوجية للنظام القائم، فإن برنامج تدريس الفلسفة فى المرحلة الثانوية هو باب من أهم أبواب هذا التوجيه وهذه السيادة بما تمتلكه الفلسفة من مفاهيم نظرية مجردة تساعد على بلورة وتثبيت الدلالات والقيم التى يراد تسويدها.

---

(١) جوردن هلفش وفيليب سميث : التفكير التأملى " طريقة للتربية والتعليم. (مرجع سابق) ص ٢٢٨.

(٢) محمود أمين العالم: "ثلاثة نصوص وثلاثة مواقف فى منهج تدريس الفلسفة للثانوية العامة فى مصر"، فى دراسات تربوية، كتاب غير دورى للدراسات والأبحاث التربوية والنفسية جـ١. (القاهرة : عالم الكتب، نوفمبر ١٩٨٥) ص٤٠.

والسؤال الذى يطرح نفسه بنفسه هو : ما هى المرحلة الدراسية المناسبة لتدريس مادة الفلسفة؟

فى يقين الباحث، أن المرحلة الابتدائية هى المرحلة الدراسية المناسبة لتدريس مادة الفلسفة، باعتبارها (طريقة تفكير)، بخاصة وأن الطفل فى هذه المرحلة دائم التساؤل.

وفى ضوء هذا يقرر "سعيد إسماعيل على"[1]: "ليس المقصود أن نعلم أطفالنا نظريات الوجود وما بعد الوجود، والمعرفة وما إلى هذا وذاك من معضلات فلسفية وما يرتبط بها من آراء ومناقشات، وإنما يصبح المطلوب تدريب أطفالنا على المناقشة والحوار عن كل ما يحيط بهم من مشكلات وقضايا تتصل بشئون حياتهم اتصالاً وثيقًا.

كما لا ينبغى أن يكون هناك (مقرر) فى كتاب يضم موضوعات يقرأونها ويتعلمون منها، وإنما يكفى أن نوفر للمعلمين (دليلاً) لإدارة الحوار والنقاش بحيث يكون الموضوع دائمًا مشكلة من مشكلات الحياة اليومية، يصاغ صياغة قصصية، ويدور حوار حولها بحيث يتدرب الطفل على مهارات الاستنباط والتحليل والنقد والربط والمقارنة.

إن مثل هذه المهارات والعمليات الفكرية ليس مكانها ومناسبتها فقط دراسة المعضلات الكبرى، وإنما يمكن ممارستها فى أبسط المواقف: نزاع بين طفل وآخر حول "لعبة"، رحلة من الرحلات، علاقات بين المربى والأطفال، مواقف تناول الطعام، مسائل تتصل بالنظام العام، العديد من مواقف اللعب، الكثير مما يحدث داخل الأسرة والنوادى، بعض المواقف التى تشاهد فى تمثيليات وأفلام الإذاعة والتليفزيون، وما تتناوله الصحف والمجلات . . وهكذا".

ولا يبالغ الباحث حين يطالب بتدريس الفلسفة ابتداء من المدرسة الابتدائية. فقد أجريت بعض الدراسات* التى تتعلق بتدريس الفلسفة للأطفال فى المدرسة الأمريكية والمدرسة المصرية، أثبتت فعالية تدريسها لأطفال هذه المرحلة فى تنمية جوانب عديدة من مهارات التفكير الفلسفى.

ثانياً ـ التفكير الفلسفى وتنمية الاتجاهات نحو مادة الفلسفة :

لما كان الاتجاه نحو مادة الفلسفة فى هذا البحث مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الطالب من حيث القبول أو الرفض إزاء مادة الفلسفة، فإن أهم الاتجاهات التى يمكن أن تتشكل لدى الطالب

---

(١) سعيد إسماعيل على : لماذا لا يتعلم أطفالنا الفلسفة؟. (مرجع سابق) ص ١٢.

* لمزيد من التفاصيل راجع فصل الدراسات السابقة للاطلاع على بعض هذه الدراسات مثل :

- كمال نجيب : تدريس الفلسفة للأطفال : دراسة تقويمية. (مرجع سابق).
- سعاد محمد فتحى محمود : تدريس الفلسفة للأطفال فى المدرسة الأمريكية. (مرجع سابق).

من خلال الموقف التعليمى لمادة الفلسفة تكون[1] :

١ - خلق اتجاه إيجابى نحو طبيعة الفلسفة كمادة دراسية.

٢ - خلق اتجاه إيجابى نحو طريقة التفكير الفلسفى.

٣ - خلق اتجاه إيجابى نحو جهد الفلاسفة.

٤ - خلق اتجاه إيجابى نحو العلاقات الإنسانية.

وقد قيل بأن الفلسفة حوار، ولو لم يكن حوار لما كانت فلسفة . . لذا فإن فى يقين الباحث، أن تنمية الاتجاهات نحو مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية لا يحدث من مجرد ترديدهم لمذاهب واتجاهات فلسفية جامدة منفصلة عن حياتهم، وإنما يكون بإقحامهم فى مواقف يواجهون فيها هم بأنفسهم قضايا ومشكلات تقابلهم فى الحياة الاجتماعية وتتفرع من المشكلات الفلسفية الكبرى، ويطالبون فيها بالتفكير وإبداء الرأى والمناقشة. وفى هذه الحالة، فإن الاتجاه الناتج عن ذلك سيدعم إذا كان إيجابيًا ويتغير إذا كان سلبيًا.

وفى ضوء ذلك يقرر "سعيد إسماعيل على"[2] : "إن مختلف الآراء والدراسات شرقًا وغربًا، قد أثبتت بما لا يدع مجالاً للشك أن المواطن الذى (يربى) بأسلوب يقوم على الحوار والجدل والنقاش والرؤية النقدية، تتكون لديه اتجاهات إيجابية أهمها :

- القدرة على تحمل المسئولية بحكم تدريبه على مواجهة المشكلات بالفكر الحر والعقل الناقد.

- وتتكون لديه روح الانتماء لأنه يشارك فيما انتهى إليه من آراء.

- ويتسم تفكيره بالمرونة لأنه لا يرى رأيًا واحدًا يزعم له الصواب والصحة، وإنما تنوع واختلاف فى الرأى.

- ويتعود على النقد القائم على الحجة والبرهان فلا يتيح الفرصة للأخطاء أن تمر مر الكرام فيتم الكشف المتوالى ويحدث التصحيح الواجب.

- وتنغرس فى قلبه الشجاعة حيث يمر فى عمليات لا يجبر فيها على التسليم بآراء لأن مصدرها (س) أو (ص)، فأيًا ما كان مصدر الرأى، فهو قابل لأن يكون صوابًا أو خطأ.

- ويصبح التعاون أسلوبًا أساسيًا للتعامل مع الناس لأن الرأى الذى يصلون إليه بالحوار، تتضافر عليه عقول عدة، وأفكار مختلفة، بحيث لا يصبح ملكًا لفرد بذاته وإنما هو ملك

---

(١) سعاد محمد فتحى محمود : "مقرر مقترح فى الفلسفة للقسم الأدبى من المرحلة الثانوية" (مرجع سابق) ص ص ١٢٣، ١٢٤.

(٢) سعيد إسماعيل على : هموم التعليم المصرى. (مرجع سابق) ص ص ٢٣٦، ٢٣٧.

للجميع . . وهكذا.

وقيم واتجاهات، هذا شأنها، هى التى تؤدى إلى الابتكار والإبداع، وهى التى تكون (الشخصية المنتجة) أيًا ما كان المجال".

وهكذا - فى ضوء ما سبق - يتضح أن ثمة علاقة وثيقة بين الفلسفة والاتجاهات، الفلسفة التى تهدف ضمن ما تهدف إليه - إلى تنمية مهارات التفكير الفلسفى والاتجاهات التى تتأثر بأساليب التفكير ومن خصائصها أنها مكتسبة ويمكن تغييرها.

ثالثاً - التفكير الفلسفى والوعى بمشكلات الإنسان :

الفلسفة وثيقة الصلة بالوعى - ويستطيع الباحث أن يعبر عن الصلة بينهما فيقول : إن الفلسفة والوعى بمثابة وجهى العملة. وفى ضوء هذا يقرر "محمود أبوزيد"[1]: "الفلسفة هى المفهوم العام للطبيعة والإنسان، وهذا المفهوم العام ليس ترفًا ثقافيًا وليس إضافة يسعى إليها الإنسان أو يرفض السعى إليها وفق مشيئته بل هو وظيفة حتمية فى عملية وعى الإنسان بوجوده".

إن لكل مجتمع فلسفته التى تعكس واقعه الاجتماعى، وبالتالى فإنها تمثل الوعى النظرى بالواقع الاجتماعى[2].

يقول "جان لاكروا" : "إن بلدًا يفقد الفلسفة لابد وأن يكون قد فقد الشعور بوجوده، فهى إحساس ثقافة العصر بذاتها".

"والحق أن الفلسفة تعطى الحياة مغزاها ومعناها وقيمتها بل وشرعيتها، فنحن متى تخلينا عنها كنا بذلك قد تخلينا عن أبرز خصائصنا البشرية وعن مبررات وجودنا - تخلينا عن وعينا بالحياة"[3].

"والوعى يتشكل نتيجة لتفاعل الناس مع عالمهم - بما فى هذا العالم من فكر - فإذا حكمنا على الوعى فى فترة من الفترات بأنه وعى متخلف، فإن هذا الحكم يكون حكمًا على البشر أنفسهم بالتخلف لأنهم أخفقوا فى إقامة حوار مع واقعهم، بالنقد والتحليل والثورة عليه، لكى يشكلوا العالم بما يناسبهم"[4].

---

(١) محمود أبوزيد إبراهيم : المنهج الدراسى بين التبعية والتطور. (مرجع سابق) ص ١٠١.

(٢) محمود أبوزيد إبراهيم : تطوير التدريس فى الفلسفة والدراسات الاجتماعية. (مرجع سابق) ص ١٦.

(٣) محمد مجدى الجزيرى : الفلسفة بين الأسطورة والتكنولوچيا. (مرجع سابق) ص ٥.

(٤) عبد السميع سيد أحمد : أزمة الهوية فى الفكر التربوى فى مصر. (مرجع سابق) ص ١٣٠.

إن قضية الوعى مستهدفة ومفقودة فى مادة الفلسفة فى آن واحد، فغالبًا ما يقوم المعلمون بتدريس هذه المادة دون إدراك لبعض أهداف تدريسها، مثل تنمية وعى طلاب المرحلة الثانوية ببعض مشكلات الإنسان الواردة فيها.

"والفلسفة بعرضها لمختلف وجهات النظر بإزاء المشكلة الواحدة تبين للطالب أن أحدًا بمفرده لا يمكن أن يصل إلى الحل السليم، ومن ثم ينبغى دراسة وجهات النظر المتعددة. كما أن الفلسفة بمناقشة مختلف وجهات النظر، وتفنيد الفاسد منها، تحاول أن تكسب الطالب روح النقد والتحليل والقدرة على التفكير المستقل، وكل ذلك مما يساعد على تكوين مواطن قادر على أن يتحمل تبعة التفكير الواعى فى مشكلات وطنه المختلفة"[1].

وفى يقين الباحث أن تنمية الوعى بمشكلات الإنسان الواردة فى مادة الفلسفة، لا يمكن أن يتحقق إلا إذا كانت هذه المشكلات تتصل بشئون حياة الطلاب اتصالاً وثيقًا، وتربطهم بمضمون الحياة الحقيقية، لتحثهم على التأمل والتساؤل.

وبعد الانتهاء من تقديم عرض تفصيلى لمادة الفلسفة فى المدرسة الثانوية بين التفكير الفلسفى وتعليم الفلسفة، وكذلك علاقة التفكير الفلسفى بالاتجاهات والوعى، فإن الباحث سيتناول بالدراسة الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى، وبناء أدوات البحث. وهذا موضوع الفصل القادم.



(١) محمود أبو زيد إبراهيم : تطوير التدريس فى الفلسفة والدراسات الاجتماعية. (مرجع سابق) ص ٣٥.

الفصل الخامس

الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى وبناء أدوات البحث

أولاً : كتاب الفلسفة الحالى "الفلسفة ومشكلات الإنسان" .. دراسة تقويمية.

ثانيًا : الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى.

١ - تحديد الهدف من الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور.

٢ - تحديد مهارات الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور.

٣ - اختيار أهداف ومحتوى الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور.

٤ - توزيع مقترح لوحدات الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور.

٥ - الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى صورته النهائية.

ثالثًا : بناء الوحدتين المقترحتين - للتجريب - من منهج الفلسفة المطور.

رابعًا : بناء أدوات البحث المستخدمة وهى :

١ - اختبار التفكير الفلسفى "اختبار مواقف".

٢ - مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان.

٣ - مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.

لما كان الهدف الرئيسى لهذه الدراسة هو التحقق من إمكان تطوير منهج الفلسفة للصف الثالث الثانوى الأدبى فى ضوء التفكير الفلسفى، وبيان دوره فى إنماء مهارات التفكير الفلسفى لدى الطلاب، وأثر ذلك على اتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة ووعيهم بمشكلات الإنسان الواردة فيها، كان من الضرورى إعداد إطار لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى، وكذلك بناء أدوات البحث المستخدمة وهى اختبار التفكير الفلسفى "اختبار مواقف"، مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان، مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.

والفصل الحالى محاولة لذلك حيث نعالج فيه النقاط التالية :

أولاً ـ كتاب الفلسفة الحالى "الفلسفة ومشكلات الإنسان".. دراسة تقويمية:

إن تقويم كتاب الفلسفة الحالى "الفلسفة ومشكلات الإنسان" عملية ضرورية مطلوبة ومرغوبة عند تطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية.

وتأسيسًا على ذلك، فإن هذه الدراسة التقويمية بهذه الوضعية، إنما تمثل محاولة تهدف إلى تقويم الواقع الحالى للكتاب المدرسى "الفلسفة ومشكلات الإنسان للصف الثالث الثانوى أدبى".

وطبيعى أن أى إصلاح تربوى ينبغى أن يبدأ بمحاولة لرصد الواقع تعرفًا على إمكاناته ونواحى قصوره. وقد تضع هذه الدراسة التقويمية أمام الباحث أوجه التفوق والقصور فى الكتاب المدرسى " الفلسفة ومشكلات الإنسان للصف الثالث الثانوى أدبى" حتى يمكن تنمية الإيجابيات والتغلب على السلبيات من أجل إخراج الكتاب المدرسى بالصورة التى تجعل منه أداة أكفأ لتحقيق وظائفه.

ولعل تحليل كتاب الفلسفة الحالى "الفلسفة ومشكلات الإنسان" يمكن أن يساهم فى تطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية من خلال تقويمه*.

---

* استند الباحث فى هذه الدراسة التقويمية التحليلية لكتاب الفلسفة الحالى إلى الآتى :

(١) الدراسة النظرية للبحث الحالى.

(٢) محمد سعيد أحمد أحمد زيدان : الكتاب المدرسى "الفلسفة ومشكلات الإنسان" للصف الثالث الثانوى أدبى. . . دراسة تقويمية. (مرجع سابق).

(٣) محمود أبوزيد إبراهيم ، فاطمة محمد طلبة : تقرير عن فحص كتاب "الفلسفة ومشكلات الإنسان" المقرر على الصف الثالث الثانوى أدبى. . تقرير قسم المناهج بكلية التربية جامعة عين شمس، مقدم إلى وزارة التربية والتعليم، ١٩٩١م.

(٤) محمد سعيد أحمد أحمد زيدان : استبيان عن دور كتاب "الفلسفة ومشكلات الإنسان" للصف الثالث الثانوى أدبى فى تنمية التفكير الفلسفى . . تم تطبيقه على بعض مدرسى مناهج وطرق تدريس الفلسفة وبعض مستشارى الفلسفة والموجهين العامين. والأوائل والموجهين والمعلمين، ١٩٩٢م (ملحق ٥). =

فالمتتبع لتطور كتاب "الفلسفة ومشكلات الإنسان" المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى والذى بدأ تدريسه فى العام الدراسى ٨٨/١٩٨٩ يجد العديد من محاولات تغييره إما بالحذف أو الإضافة أو التقديم أو التأخير دونما الاعتماد على أسس علمية أو دواعى أساسية لهذا التطوير. فمنذ ظهور هذا الكتاب كانت عدد صفحاته (٢٨٨) صفحة حتى صارت عام ٩٢/١٩٩٣م (١٣١) صفحة بعد الحذف والإضافة، مما انعكس على عدم التوازن بين فصوله وعلى التسلسل المنطقى لبناء مادته العلمية ودقته، فضلاً عن أن هذا الكتاب لم يتم تجربته قبل تعميم استخدامه.

وفيما يلى عرض تفصيلى لجوانب القوة التى تحتاج إلى تدعيم، وجوانب الضعف التى تحتاج إلى معالجة، الواردة فى كتاب الفلسفة الحالى "الفلسفة ومشكلات الإنسان".

١ - **بالنسبة للتأليف:** شارك فى تأليف الكتاب مؤلفان: أحدهما خبير بالمركز القومى للبحوث التربوية والثانى موجه عام بوزارة التربية والتعليم، وقام بمراجعته أستاذ من الجامعة ... والأفضل أن يتم التأليف بشكل جماعى بحيث يضم متخصص فى الفلسفة من الجامعة، وآخر متخصص فى مناهج وطرق تدرس الفلسفة، وثالث معلم كفء أو موجه من وزارة التربية والتعليم.

٢ - **من حيث الأهداف:** وقد انعكس هذا النمط من التأليف الذى يقوم على التكليف من جانب الوزارة ولا يتضمن متخصص فى مناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية، أن أصبح الكتاب مجرد سرد تاريخى لتاريخ الفلسفة وبعض المشكلات التى برزت خلال العصور المختلفة دون أن يتناول الفكر الفلسفى أو تنمية مهارات التفكير الفلسفى ولم يتناول الأهداف التربوية المنشودة لمثل هذا المقرر.

هذا وقد حدد المؤلفان جملة الأهداف التى يسعى الكتاب إلى تحقيقها، إلا أنها غابت فى ثنايا صفحات الكتاب، حيث غابت الفكرة المحورية أو المركزية، وبالتالى الوجهة الفكرية، فلم يكن هناك خيط مشترك لكل فصول الكتاب.

٣ - **من حيث المحتوى** : يتناول كتاب الفلسفة المقرر على الصف الثالث الثانوى أدبى وهو بعنوان "الفلسفة ومشكلات الإنسان" قضايا ومشكلات فلسفية هامة ترتبط بالإنسان فى علاقته بنفسه وعلاقته بالعالم المحيط به، ومن ثم قام باختيار مشكلة الشك واليقين، والحرية الإنسانية،

= (٥) إلهام عبد الحميد فرج بلال : "أثر استخدام منهج الفلسفة فى المرحلة الثانوية على تعلم القيم". (مرجع سابق) ص ص ٢٥٤ - ٢٦٣.

(٦) فاطمة محمد طلبة : تقويم كتاب الفلسفة المقرر على طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوى أدبى. (مرجع سابق).

والإلزام الخلقى، وقد كان لهذا الاختيار الموفق أهميتان، أولهما أن تلك القضايا ترتبط بالإنسان بوجه عام، أى أنها تهم أى إنسان، وتدفعه إلى البحث والدراسة فيها برغبة شديدة، والأمر الثانى أن تقديم تلك القضايا من قبل معلم الفلسفة بشكل حوارى لطالب المرحلة الثانوية، الذى يتسم بخصائص وجدانية وعقلية، يمكن أن يحقق نتائج عظيمة، من حيث حفز الطالب على التفكير، والتفاعل، وإعمال ذهنه، لا سيما أن قضايا الكون والحياة والنفس البشرية هى القضايا التى ــ فى كثير من الأحوال - نجدها تهم الطالب فى تلك المرحلة العمرية، فنجده يتساءل عن ماهيته، وعن حقيقة وجوده وعلاقته بالآخرين، وعلاقته بالله، ومن تلك الزاوية نجد أن اختيار الكتاب لتلك القضايا اختيار موفق.

ولكن ما يعيب الكتاب فى هذ الناحية الآتى :

(١) اتخاذ النظرة النقدية للتعقيب بها على المذاهب الفلسفية بدلاً من الاكتفاء بعرض تلك المذاهب بطريقة موضوعية، متجاهلاً أن هذا التعقيب الذى أسماه بالتعقيب النقدى، قد عمل على القضاء على النظرة النقدية منذ الوهلة الأولى، وصادر على تفكير الطالب، ومنع عقله من الحوار والجدل، وحرمه القدرة على أن يصبح له رأى خاص ووجهة نظر خاصة، وذلك لوجود رأى جاهز تم عرضه من خلال التعقيب الذى يعنى ضرورة الإيمان والاقتناع بهذا الرأى النهائى، الذى يقدمه المؤلف على أنه هو الموقف الذى يجب أن يتخذه كل الطلاب، وحجته أن هذا الموقف يتوافق مع ظروفنا الاجتماعية وقوميتنا العربية وديننا الإسلامى.

(٢) اتسم التعقيب النقدى بالهجوم والحدة على بعض الفلسفات كما هو الحال فى موقف المؤلف من السوفسطائيين والمعتزلة، وبعض مذاهب الألزام الخلقى، فعمل على التجريح والهدم دون الإشارة إلى أهمية وقيمة كل مذهب، وما قدمه من إضافة إلى الفكر الإنسانى، ومتجاهلاً الدور الذى قدمته تلك المذاهب الفلسفية، من خلال الرد عليها أو الدخول معها فى حوار، أو محاولة تفسيرها ونقدها، هذا إلى جانب أن هذا الهجوم، من شأنه، أن يوحى للطالب بأن الفلسفة هى سجل أخطاء العقل، وهى فى واقع الأمر سجل تقدمه.

هذا فى الوقت الذى يثنى المؤلف على بعض الفلسفات ويشيد بها ويرى أهميتها وخطورتها، وأثرها الذى ينبغى التعرف عليه، بل يصل إلى الحد الذى يرى ضرورة الإيمان بها كموقف فلسفى.

(٣) نجد موقف المؤلف من الاختلاف الفكرى، وتعدد الآراء، ومن قيمة التسامح الفكرى والحوار موقفًا رافضًا. ويتضح ذلك فى عرضه للخلاف الفكرى القائم بين الفرق الإسلامية.

فالكتاب يدعم فكرة رفض الخلاف فى الرأى، ولا يرى فيه سوى التشتت، على حين أنه كان ينبغى أن يوضح أن هذا الخلاف هو فى حد ذاته مكسب، لأنه فتح حوارًا خصبًا بين تيارات فكرية مختلفة، أدت إلى انبثاق أفكار جديدة. فالأشعرى ذاته هو وأفكاره وليدان هذا الخلاف الفكرى. ومن ثم فإن الكتاب كان من الممكن أن يوضح أهمية هذه الخلافات الفكرية بين تلك التيارات، مما ينمى لدى الطلاب قيمة الحوار، والخلاف فى الرأى، ومن ثم تنمية التفكير الناقد.

(٤) يوضح المحتوى أهمية الثبات واليقين، ويدعو إليه دعوة صريحة، حينما يذكر "ما قامت حضارة أبدًا فى تاريخ الإنسانية على أساس الشك" وإنما على أساس اليقين. ومن ثم يقوم الشك على أنه قيمة سلبية مرفوضة، حتى ولو كان وسيلة للوصول إلى اليقين. ويتضح ذلك من أمثلة أخرى من المحتوى، فيذكر "أن الغزالى قد شفى من مرض (الشك) بعدما وصل لليقين". وهذه دعوة صريحة للبعد عن تلك القيمة، التى نرى ضرورة تنميتها وتواجدها لدى الإنسان، لأنها تجعله يرفض الموروث الخاطئ، من خلال التشكك فيه، وعدم قبول كل الأشياء على أنها يقين ثابت.

كما أننا نتساءل عن موقف التناقض من الشك، فعلى حين يرى أن الغزالى وصل لليقين من خلال شكه ورفضه للحقائق على أنها مسلمات يقينية موروثة لا يمكن الشك فيها، وعدم قبولها، إلا من خلال البرهان العقلى، نجده يصف الشك بالمرض الذى يصيب الإنسان فيفقده توازنه.

(٥) يتسم موقف المؤلف من مفهوم الفلسفة وطبيعتها وخصائصها، بالمثالية والتعالى، حيث يجعل الفيلسوف يعيش فى برج عاجى بعيدًا عن الواقع، ويجعل من الفلسفة ترفًا فكريًا، وذلك حينما يذكر أن "الفلسفة لا تخرج عن الإطار العام لمعنى الحكمة والبحث فى المعرفة الكلية، والحقيقة المطلقة، والتأمل العقلى المجرد".

(٦) عند تقديم مشكلة الحرية من المنظور الاجتماعى الغربى، نجده يؤكد على قيمة "التعاون"، فى حين يرى أن الصراع قيمة سلبية، ليس لها دور إيجابى فى العلاقات الاجتماعية، والدليل على موقفه من قيمة الصراع السلبى، أنه لم يقدم مثالاً واحدًا للصراع ودوره الاجتماعى، على الرغم من أنه اعترف بوجوده، فى حين ذكر أمثلة عديدة للتعاون، كما أنه جعل الصراع يعنى التمرد أو كما يراه لفظان مترادفان. والحقيقة أن الصراع يختلف عن التمرد. فالصراع يتضمن علاقة جدلية بين الفرد والجماعة، على حين نجد أن التمرد يعبر عن حالة انسحاب من الجماعة.

(٧) وفى عرض الكتاب للفلسفة الماركسية نجده يتسم بالغموض والتشويش وعدم الدقة.

(٨) كما أنه فى عرضه لمشكلة الإلزام الخلقى، نجده يربط بين موضوع الشخصية الذى يقدم فى

مادة علم النفس لطلاب المرحلة الثانوية ومشكلة الإلزام الخلقى . . ويعد هذا الربط عملية اجتهادية من المؤلف. ولعل هذا أدى إلى وقوع الكتاب فى تناقض واضح، حيث مهد لكل مذهب من مذاهب الإلزام الخلقى بمقدمة عنوانها "نشأة المذهب"، وفى هذه المقدمة يفسر نشأة كل مذهب فى ضوء خبرات وحياة الفيلسوف الشخصية، وظروف عصره، وثقافة هذا العصر، وهذا يتناقض مع تقديمه لمشكلة الإلزام الخلقى فى ضوء تعدد مكونات الشخصية.

هذا، والكتاب يقدم مشكلة الإلزام الخلقى بشكل قهرى لا تسمح للطالب-حتى فى أضيق الحدود- بالتفكير الحر المستقل. وعلى ذلك لا يسمح له بأن يكون له رأى خاص به.

(٩) إن عرض المشكلات والقضايا قد اتسم بالصعوبة فى كثير من الأحوال، مثل خطوات اليقين عند الغزالى، وأداة اليقين الديكارتى، والسببية عند هيوم، وحتمية الحركة الجدلية عند الماركسية، والماهية والوجود عند سارتر، والواجب العقلى عند كانط، وزاد من صعوبة عرض الموضوعات تجاهله للتعاقب الزمنى للفلاسفة، بل نجده يلغى تاريخية الفكر تمامًا، وأيضًا عرض تلك القضايا مفرغة من الإطار الاجتماعى، مما جعل الكتاب فى جملته ذا موقف مثالى من المعرفة النظرية، ومن ثم لم يجعل من الفلسفة أداة أيديولوجية للتعبير عن الواقع والتأثر به أو تغييره، كما يدخل فى حيز الصعوبة والغموض اختياره لبعض النصوص الفلسفية التى تم إقحامها فى الكتاب لفلاسفة لم يدرسهم الطلاب من قبل، وقد جاءت تلك النصوص صعبة وغير مثيرة. وزاد من عدم الاهتمام بها والاستفادة منها أنها جاءت للقراءة فقط، فلم يشرحها المعلم أو حتى يتعرض لها، وذلك أيضًا لأنها ليست موضع امتحان.

(١٠) اعتمد الكتاب على السرد التاريخى وعرض المشكلات فقط، دون أن يقف عند إعمال العقل وإثارة المشكلات، ومحاولة حث عقلية الطالب على التأمل والنظر والنقد والتمحيص، لأن ذلك كله من شأنه أن ينمى شخصية الطالب ويعطيه قدرًا من الحرية والنمو الذاتى . . ويكفى أن نشير هنا إلى أن الكتاب أثناء عرضه لمشكلة الحرية، وهى مشكلة بالغة الأهمية، قد عالجها بطريقة تقليدية تناولت المنظور الدينى عند المسلمين، والمنظور الاجتماعى والسياسى عند الغربيين، وكأن مشكلة الحرية عند المسلمين، لا علاقة لها بالوضع الاجتماعى والسياسى . . . ولقد كان الأمر يتطلب أن تعالج مشكلة الحرية بطريقة حديثة فى ضوء المشكلات التى تفرض نفسها على المجتمع العربى الإسلامى، تاركين بعدها العقيم الموجود عند جهم بن صفوان ومن على شاكلته.

(١١) الترتيب غير منطقى وغير متسلسل بين نقاط الفصل الأول / الباب الأول، فما جاء عن خصائص الأسلوب الفلسفى مقارنًا بالأسلوب العلمى، كان الأولى به أن يكون عقب الجزء الخاص بأساليب التفكير.

(١٢) ما جاء عن الفلسفة والدعوة للسلام العالمى، يحتاج إلى إعادة نظر ومراجعة فى ضوء التحولات الحالية فيما يسمى بالنظام العالمى الجديد.

(١٣) لم يبرز الكتاب مشكلات الفلسفة فى ارتباطها بالظروف الاجتماعية لكل عصر، ولم يقدم كل فيلسوف فى إطار الظروف التى نشأ فيها، وانعكست على فلسفته .. كما أن الآراء التى عرضها الكتاب، لا تمثل إلا أجزاء صغيرة من مذاهب فلسفية متكاملة، وبالتالى لا يمكن أن تعطى صورة كلية لهذه المذاهب.

إن ما عرض بالكتاب المدرسى " الفلسفة ومشكلات الإنسان" من آراء ليس إلا نتفًا من مذاهب متكاملة. ومعروف أن الرأى شىء والمذهب شىء آخر.

(١٤) الكتاب ومحتواه لا يتناسب مع احتياجات الطلاب ومتطلباتهم ولا يرتبط بالبيئة والمجتمع، ولا يعالج مشكلاتهم .. ويمكن القول إن عنوان الكتاب "الفلسفة ومشكلات الإنسان" لم ينعكس على محتواه بالشكل المطلوب. ولذا كان يجب الاهتمام بتناول المشكلات الفلسفية ووجهات النظر المرتبطة بها، والتأكيد على أهمية أن يكتسب الطلاب الرأى ووجهة النظر، وأن يكون لهم موقف تجاه هذه المشكلات.

(١٥) بالنسبة لما جاء فى مقدمة الكتاب عن منع الطلاب من اعتناق أى فكرأجنبى، أثناء أو بعد دراستهم للمذاهب الفلسفية المقررة .. فمثل هذه العبارة تحمل تعميمًا كاسحًا، إذ ما المانع إذا وجدنا رأيًا صوابًا أو قيمة إنسانية فى فكر أجنبى أن نأخذ منه ما يتناسب مع قيمنا الأصيلة.. فمثلاً فرانسيس بيكون، بالرغم من أنه كان الفيلسوف المشهور، وكان قاضى قضاة لندن، عندما اتهم بالرشوة عزل من منصبه.. أليس فى هذا تأكيد لقيمة إنسانية يحتاجها طلابنا!!.

(١٦) الكتاب المدرسى المقرر لم يتضمن مشكلة الوجود - ما ذكر عنها لا يتعدى ١٣ سطرًا - رغم أنها من أهم مباحث الفلسفة، حيث إن الفلسفة هى التى تفتح عيوننا على معنى وجود العالم ووجودنا.

(١٧) مفهوم التكامل بين الفلسفة والعلم غير واضح المعالم.

(١٨) يلاحظ بالكتاب فرض المفهوم الدينى الإسلامى على الفلسفة مع تجاهل الفلسفات العقلانية الهامة القديمة والحديثة من خلال التوسع فى تدريس فلسفات العصور الوسطى الدينية - ورغم ذلك لم يوضح الكتاب المدرسى العلاقة بين الفلسفة والدين كما ينبغى.

(١٩) الكتاب لم يحاول الربط بين المعلومات التى يقدمها للطالب والمعلومات التى يدرسها فى العلوم الأخرى .. فعلى سبيل المثال - لا الحصر - ورد بالكتاب أن "جهود سارتر مع زملائه

الفلاسفة والمفكرين من العوامل الأساسية التى أجبرت فرنسا على منح الاستقلال والحرية للجزائر"، بينما يدرس الطالب فى منهج التاريخ أن عبد القادر الجزائرى هو الذى قاد الجزائر فى حربها ضد فرنسا، حتى حصلت على الاستقلال . . هذا وقد ظهر من الطلبة من ينتقد هذا الأمر على صفحات جريدة الأهرام بعنوان : أيهما نصدق كتاب الفلسفة أم كتاب التاريخ؟!! . . وكان ينبغى أن يشير كتاب الفلسفة إلى أن جهود سارتر بجانب الكفاح من الشعب الجزائرى، ساعدت الجزائر فى الحصول على استقلاله.

(٢٠) يوجد بكتاب الفلسفة الحالى بعض الأخطاء العلمية . . فعلى سبيل المثال - لا الحصر - ورد بالكتاب المدرسى أن ديكارت إمام الشك المنهجى، وهذا خطأ. والصواب كما يرى البعض أن إمام الشك المنهجى هو سقراط. ومع ذلك يرى الباحث أن إمام الشك المنهجى هو أبو الأنبياء الخليل إبراهيم عليه السلام الذى يوافق مولده سنة ١٩٩٦ ق.م - كما ترى موسوعة وستمنستر. "تُرى إذا لم يتشكك إبراهيم أبو الأنبياء عليه السلام فى عبادة الأصنام، فهل كان الممكن تحرير الفكر الإنسانى من العبودية للأصنام؟".

والخلاصة، أن الكتاب المقرر يعرض لمشكلات فلسفية ذات صلة بحياة الطلاب وهى : الشك واليقين، الحرية والجبرية، الإلزام الخلقى، لكنها تبدو (كالرقع) فى عقل الطالب لأن المحتوى بعيد عن حياة الطلاب، وطريقة حياة وطريقة تفكير مجتمعنا المصرى الإسلامى فى العيش . . كما يتضمن الكتاب قيم المسايرة والمسالمة والتكيف والنظرة الأحادية والثبات والرضوخ والتوفيق . . أضف إلى ذلك، أنه كتاب تلقين تتعدد موضوعاته لمذاهب واتجاهات فلسفية، قدم كلاً منها على حده دون عقد مقارنات بينها على أسس متميزة، هذا فضلاً عن تناقض مادة بعض موضوعاته.

والنتيجة التى تترتب على ذلك، عجز المنهج الحالى عن أن يتحول إلى طاقة تحريك لفكر الطالب وسلوكه. وبذلك فمن الصعب أن يحقق هذا المحتوى نمواً فى مهارات التفكير الفلسفى.

٤- من حيث طريقة العرض :

لقد صيغ كتاب الفلسفة الحالى بالصورة التى تلائم طريقة الإلقاء أو المحاضرة، وهى الطريقة السائدة فى تدريس الفلسفة بالمدارس الثانوية. فالكتاب بطريقة العرض الإخبارى للمشكلات والقضايا التى تناولها يجعل من الطالب "نسخة من الجبس" كما يقول كانط - تكتفى بالترديد وتعجز عن الإضافة والإبداع.

هذا على الرغم مما جاء فى مقدمة الكتاب أن مادة ومعلومات الكتاب ليست هدفًا مطلوبًا لذاته، ولكن تنظيم محتوى الكتاب وطريقة عرضه، أكدت أن المعرفة هدف لذاتها، لأنها لم ترتبط

بإثارة التساؤلات التى تعبر عن المشكلات التى يجد فيها الطالب إجابة لكثير من متطلباته وسعيه نحو المعرفة المجردة.

الكتاب بصورته الحالية - إذن - يتلاءم مع طريقة التلقين السائدة فى مدارسنا، ويتناقض مع طبيعة الفلسفة التى تقوم على الحوار والجدال والمواجهة.

وكان من الأفضل أن يعرض كتاب الفلسفة المشكلات والقضايا التى تناولها فى صيغة تساؤلات، بحيث تجرى الإجابات عليها فى صورة حوار يتسم بالفكر الجدلى الناقد من خلال مواقف لقضايا ومشكلات تقابل الطالب فى الحياة الاجتماعية، بحيث تعطى للطالب فرصة النقاش والحوار والاختيار، وذلك برفضه للمسلمات، ومحاولة وضع حلول متعددة للمشكلة الواحدة، ومن ثم نساعده على التخلص من ضيق الأفق، والتعصب، وعلى تكوين موقف من تلك القضايا والمشكلات، ومن العالم المحيط به، أى تكسبه الرؤية الفلسفية، والموقف الفلسفى، من خلال حوار عقلى ووجدانى مع تلك المشكلات، فيقبل ويرفض ويشك ويحلل ويفسر وينقد، أى يفهم الأمور والمشكلات فى حركتها، وفى علاقتها بالأشياء الأخرى، ومن ثم يكتسب نظرة كلية شاملة للأمور.

٥ - من حيث لغة كتاب الفلسفة وأسلوبه ومدى تشويقه للطالب :

يتميز كتاب الفلسفة بالأسلوب الواضح البعيد عن الغموض، ولكن ما أفسد الكتاب فى هذا الجانب الآتى :

أ - التكرار الممل والذى يعبر عن تحصيل حاصل ولا يأتى بجديد. ولو أردنا الإنصاف لقلنا إن أى صفحة بالكتاب لا تخلو من تكرار غير مفيد، حتى إن الباحث يخيل إليه أن مؤلفى الكتاب يعتقدون أن قارئ الكتاب - طالب أو معلم - مصاب بمرض فقدان الذاكرة. ودائمًا نقول المختصر مفيد.

فالكتاب بلغته وأسلوبه - الذى يتميز بالتكرار الممل - يدفع الطالب إلى الانصراف عن قراءة الكتاب والاكتفاء بالملخص الذى يوجد بالهامش الجانبى إلى جانب جداول المراجعة والخلاصة فى نهاية كل فصل لكى يحفظها حفظًا آليًا دون فهم. ويترتب على هذا :

- عدم تمكين الطلاب من الاشتراك فى استنباط الحقائق واستخلاص الأفكار الرئيسية لموضوع الدرس وتنظيمها.
- عدم تنمية الوعى القرائى لدى الطلاب ولا حب الاطلاع الخارجى والاستزادة من المادة.

خلاصة القول، أن التكرار الممل قد يدفع الطلاب إلى النفور من الكتاب والانصراف عنه.

ب - الكتاب لم يستخدم بعض المصطلحات بدقة .. فعلى سبيل المثال - لا الحصر - ورد بالكتاب المدرسى أن من ضمن مشاهير الفلاسفة فى العصر الإسلامى جهم بن صفوان، وواصل بن عطاء، وأبو الحسن الأشعرى - والسؤال الآن : هل هؤلاء فلاسفة أم علماء كلام؟. ومعروف أن الفلسفة شيء وعلم الكلام شيء آخر.

٦ - من حيث الأنشطة التعليمية :

يتجاهل الكتاب المدرسى الأنشطة التعليمية تمامًا اعتمادًا على المعلم ... ولكن هذا الأمر يقتضى أن يتضمن الكتاب عددًا من هذه الأنشطة التى توضح أوجه الاتفاق والاختلاف فى وجهات نظر المفكرين والفلاسفة حول بعض المشكلات الفلسفية والتى يتضمنها الكتاب المدرسى.

٧ - من حيث الوسائل التعليمية :

اعتمد كتاب الفلسفة فى هذا الجانب على مجموعة من الصور الفوتوغرافية لمشاهير الفلاسفة، مع تعليق موجز عن فلسفة كل منهم، إلى جانب استخدام المثال الشارح. ولكن بعض الأمثلة التى استخدمت فى موضوع السلام العالمى والدعوة له، ارتبطت فقط بفلاسفة الغرب أمثال كانط، ياسبرز، رسل، سارتر ... دون أن تستعين ببعض فلاسفة العرب والمسلمين.

ولعل من الملاحظ أن صورة غلاف الكتاب لا تعبر عن مضمونه وعنوانه "الفلسفة ومشكلات الإنسان".

إن الوسائل التعليمية الموجودة بكتاب الفلسفة الحالى غير كافية وليست متنوعة ولا تتناسب مع طبيعة مادة الفلسفة، كما أنها لا تثير اهتمامات الطلاب ولا ترتبط بهم ولا تستخدم فى تقويمهم.

ويمكن القول إن الوسائل التعليمية بوضعها الحالى فى الكتاب لا تحقق أهدافها .. وهذا يقتضى الاستعانة بالوسائل التعليمية التى تتفق وطبيعة مادة الفلسفة وخصائص طلاب المرحلة الثانوية.

٨ - من حيث أسئلة الكتاب :

إن أسئلة كتاب الفلسفة الحالى واضحة وموزعة بما يتناسب مع حجم الموضوعات، كما أنها تتنوع بين أسئلة موضوعية وأسئلة مقال. ولكن ما أفسد الكتاب فى هذا الجانب الآتى :

أ - الأسئلة التى وردت بالكتاب بعضها لا يتسم بالدقة فى الصياغة، ومن أمثلة ذلك :

وضح الصواب والخطأ فيما يلى مع التعليل :

- لكل إنسان وجهة نظر، ويتساوى فى هذا الرجل العادى والفيلسوف تمامًا.

- التفلسف مجرد متعة عقلية.

ب - أسئلة الكتاب تتعامل مع الطلاب كذاكرة فحسب وتقيس القدرة على الحفظ والاسترجاع دون الفهم وإدراك العلاقات وحسن انتقاء المعلومات المطلوبة، والقدرة على الاستدلال والتعليل والمقارنة بين مختلف الاتجاهات الفلسفية.

ويمكن القول إن ٨٠٪ من أسئلة الكتاب لا تصلح لطالب الثانوية العامة، حيث يغلب عليها التذكر والحفظ، دون الاهتمام بالقدرات العقلية العليا مثل التحليل والنقد والتركيب والتقويم.. كما أنها لا تقوِّم الأنشطة، ولا تسهم فى قياس الاتجاهات والقيم الفلسفية، كما أنها لا تشجع الطلاب على الإبداع.

٩ - من حيث شكل الكتاب وإخراجه :

إن كتاب الفلسفة الحالى لا يتناسب مع خصائص ومتطلبات طالب المرحلة الثانوية من حيث الحجم، حيث إن عدد صفحاته ١٣١ صفحة موزعة على النحو التالى :

٨٢ صفحة مادة علمية + صفحة غلاف داخلى + صفحة تصدير + صفحتان الموضوعات المقررة فى مادة الفلسفة + صفحتان مقدمة + ١٣ صفحة مناقشات وأسئلة وأنشطة + صفحة نص فلسفى + ١٣ صفحة مراجع + ٣ صفحات معجم مصطلحات فلسفية + ٦ صفحات فهرس تفصيلى للموضوعات + ٧ صفحات خالية.

أما من حيث الإخراج، فالتجليد مناسب، والورق جيد، وبنط الطباعة ملائم لمستوى الطلاب، وكذلك المسافات بين السطور، ويوجد بالكتاب فهرس منظم وقائمة بالمصطلحات المألوفة .. ومع ذلك يعترض البعض على طريقة إخراجه التى لا تجذب انتباه الطلاب.

ولعل من الملاحظ أن الكتاب لا يخلو من الأخطاء المطبعية.

الخلاصـــة :

لقد أظهرت نتائج الدراسة التقويمية أن هناك العديد من جوانب القصور التى ترتبط بمادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية.

ومن المؤسف حقًا أن نقول اعترافًا بواقع لا ينبغى تزييفه أو تجميله، إن كتاب الفلسفة الحالى لا ينمى مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى. وإن هناك حاجة ماسة لوضع إطار مقترح لهذه المادة، يفى بتحقيق جوانب القوة التى أسفرت عنها الدراسة، ويتحاشى جوانب الضعف.

ثانياً ـ الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى :

١ - تحديد الهدف من الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور :

يهدف الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى إلى تنمية مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى.

ويتم ذلك من خلال وضع طالب الصف الثالث الثانوى الأدبى فى موقف يتطلب منه التفكير الفعلى والعملى*.

٢ - تحديد مهارات الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور :

أى تحديد المهارات التى يهدف الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى إلى تنميتها.

هذا وقد تمكن الباحث من تحديد المهارات التى يهدف الإطار المقترح إلى تنميتها - فى ضوء الدراسات السابقة والأبحاث والكتابات التى تمت فى مجال تحديد مهارات التفكير الفلسفى - فى عشرة مهارات أساسية هى: الشك المنهجى، التعمق فى التفكير، النقد والتمحيص، التفسير، الجدل الدينى، عدم التعصب، تقبل النقد، الحوار، الصبر والتسامح، التعميم.

٣ - اختيار أهداف ومحتوى الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور :

لقد راعى الباحث عند اختيار أهداف الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور الاعتبارات الآتية:

أ - أن تحدد الأهداف فى عبارات سلوكية واضحة، على أن تراعى الشروط الفنية الواجب مراعاتها فى هذه الصياغة.

ب - أن تنمى الأهداف مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى.

جـ - أن ترتبط الأهداف بمتطلبات المجتمع المصرى فى الوقت الحالى، وكذلك طبيعة المرحلة الثانوية العامة ودورها المتميز فى تطوير المجتمع المصرى.

د - أن تركز الأهداف على الدراسة النقدية المباشرة للقيم والسمات المرضية فى الشخصية المصرية.

أما عند اختيار محتوى الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور، فقد راعى الباحث الاعتبارات الآتية:

---

* راجع الفصل الرابع ص ص ١٢٩ - ١٤٠ .

أ - أن تكون المادة العلمية صحيحة، وذلك بالاستعانة بأهم الكتب والمراجع.

ب - أن يربط المحتوى الطلاب بمجتمعهم المصرى، وذلك من خلال إقحامهم فى مواقف يواجهون فيها هم بأنفسهم قضايا ومشكلات تقابلهم فى الحياة الاجتماعية، وتتفرع من المشكلات الفلسفية الكبرى.

جـ - أن يغطى المحتوى كل مهارات الإطار المقترح.

د - أن يكون المحتوى فى مستوى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى، ويسهل تدريسه لهم.

هـ - أن يحقق المحتوى أهداف الإطار المقترح التى تم تحديدها.

٤ - توزيع مقترح لوحدات الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور* :

الوحدة الأولى

أهمية أسلوب التفكير الفلسفى فى تطوير المجتمع المصرى

الأهداف العامة للوحدة :

١ - أن يناقش الطالب مصطلح "التفكير".

٢ - أن يتعرف الطالب أساليب التفكير المختلفة.

٣ - أن يتعرف الطالب موقف الإسلام من أساليب التفكير المختلفة.

٤ - أن يتعرف الطالب معنى كلمة "فلسفة".

٥ - أن يرفض الطالب استخدام التعبيرات الشائعة الآن لدى الناس مثل : "بلاش فلسفة"، "إياك والفلسفة .. فإنها تفسد العقول".

٦ - أن يمارس الطالب بعض مهارات التفكير الفلسفى مثل : الشك المنهجى، التعمق فى التفكير، النقد والتمحيص، التفسير، الحوار، التعميم ... إلخ.

٧ - أن يتصدى الطالب للفهم السطحى لمعنى القيم الروحية الذى يشيع فى المجتمع المصرى.

٨ - أن يتعرف الطالب على العصور التاريخية لتطور الفكر الفلسفى.

٩ - أن يبين الطالب أن التفكير الفلسفى هو مناط الوعى بمشكلات المجتمع المصرى.

١٠ - أن يحلل الطالب العقبات التى تواجه المجتمع المصرى عند استخدام أسلوب التفكير

---

* استفاد الباحث كثيراً من مقال سعيد إسماعيل علي بعنوان : "الفكر المصرى بين التفلسف وتعليم الفلسفة" المنشور بجريدة الأهرام بتاريخ ١٩/٥/١٩٨٩، والذى نشر بعد ذلك بكتاب "هموم التعليم المصرى تحت عنوان "طلابنا بين التفلسف وتعليم الفلسفة". (مرجع سابق) ص ص ٢٩٨ - ٣٠٠.

الفلسفى.

١١ - أن يتعود الطالب الدراسة النقدية المباشرة للقيم والسمات المَرَضِيَّة فى شخصيتنا وثقافتنا المصرية مثل النكتة، العاطفة الحادة، والتواكلية والفهلوية . . . إلخ.

١٢ - أن يواجه الطالب الخرافات والتواكل والفهم الخاطئ للأمور الدينية مترسمًا فكر الشيخ (محمد عبده).

١٣ - أن يُبدى الطالب رأيه فى كيفية علاج بعض مشكلات المجتمع المصرى المتضمنة بمحتوى وحدة "أهمية أسلوب التفكير الفلسفى فى تطوير المجتمع المصرى".

١٤ - أن يستبدل الطالب بالقيم الفاسدة والفكر العقيم قيمًا سامية جديدة وفكرًا جديداً.

١٥ - أن يكتسب الطالب طريقة تفكير مجتمعنا المصرى الإسلامى فى العيش فى الحياة.

محتوى الوحدة :

تمهيد : يتم فيه عرض بعض القضايا الحياتية فى المجتمع المصرى - قريبة من حياة طلاب المرحلة الثانوية واهتماماتهم - مثل مشكلة الإدمان، أو مشكلة الإيمان بالحظ "قيراط حظ ولا فدان شطارة" . . من مناقشة هذه القضايا مع الطلاب يتبين إهمال قيمة احترام العقل فى المجتمع المصرى. وبمعنى آخر أن ثمة عقلاً مضطربًا، عقلاً ضائعًا، يفتقد أسلوب التفكير السديد.

التفكير الإنسانى وأساليبه : (معنى التفكير، الفرق بينه وبين إمعان الفكر والتفقه - أساليب التفكير الخرافى، الدينى، الفلسفى، العلمى، وموقف الإسلام منها - العلاقة بين أسلوب التفكير الفلسفى وكل من أسلوب التفكير الدينى وأسلوب التفكير العلمى - مواقف حياتية من المجتمع المصرى يطبقها الطالب على أساليب التفكير المختلفة).

معنى الفلسفة : (المعنى اللغوى لكلمة الفلسفة - المعنى الاصطلاحى لكلمة الفلسفة - الفرق بين فلسفة الإنسان العادى والفيلسوف المتخصص - مواقف حياتية تتعلق بالتعبيرات "بلاش فلسفة"، "إياك والفلسفة . . فإنها تفسد العقول").

مباحث الفلسفة وصلتها بالحياة فى المجتمع المصرى : (من الواقع الفعلى يبدأ التفكير الفلسفى - مباحث الفلسفة الأساسية "الوجود، المعرفة، القيم" - مباحث الفلسفة الفرعية "فلسفة الدين، فلسفة القانون، فلسفة التاريخ" - مواقف حياتية تتعلق بقضية الحقوق والواجبات فى المجتمع المصرى "تنمية المسئولية الاجتماعية").

العصور التاريخية لتطور الفكر الفلسفى : (عرض موجز لهذه العصور - استنباط أساس تقسيم التاريخ الفلسفى إلى عصور، ومنه يتم الانتقال إلى . . .).

التفكير الفلسفى وصلته بالإنسان والمجتمع المصرى : (أهمية التفكير الفلسفى بالنسبة للفرد والمجتمع - التفكير الفلسفى ضرورة حتمية لطالب المرحلة الثانوية - العقبات التى تواجه المجتمع المصرى عند استخدام أسلوب التفكير الفلسفى "سيطرة الخرافات، كراهية العقل، السلبية فى التفكير . . . إلخ - التفكير الفلسفى وإسهاماته فى حل مشكلات المجتمع المصرى - مواقف حياتية لتدريب الطلاب على الدراسة النقدية المباشرة للقيم والسمات المرضية فى شخصيتنا وثقافتنا المصرية، مثل التواكلية، والعاطفة الحادة، من خلال آراء بعض المفكرين المصريين من أمثال الشيخ محمد عبده).

الوحدة الثانية

مشكلة الشك واليقين

الأهداف العامة للوحدة :

١ - أن يميز الطالب بين الشك المطلق والشك المنهجى فى التفكير الفلسفى.

٢ - أن يقارن الطالب بين الشك واليقين.

٣ - أن يكتشف الطالب الطريق للوصول من الشك المنهجى إلى اليقين.

٤ - أن يميل الطالب إلى استخدام الشك المنهجى، فلا يصدق أية فكرة دون فحص مثل الشائعات.

٥ - أن ينبذ الطالب التقليد الأعمى.

٦ - أن يكتسب الطالب الروح الفلسفية التى تنأى بالإنسان عن التعصب وترسخ فيه الإيمان بقدرة العقل على البحث عن الحق واليقين.

٧ - أن يتشكك الطالب فيما ألفه الناس من أوهام تسريب فى الحكم والأمثال القديمة وأقوال العظماء المشهورة.

٨ - أن يتخلص الطالب من الأفكار الهدامة والاتجاهات المضللة السائدة فى حياتنا، المخالفة للشرع الحكيم نصًا وحديثًا، فضلاً عن عدم استساغتها عقلاً ومنطقًا.

محتوى الوحدة :

مقدمة موجـــزة : (الشك كسبيل لإعمال الفكر - أمثلة للشك من الحياة اليومية - معناه - البحث عن اليقين).

أنواع الشك وأمثلته : (الشك المذهبى عند السوفسطائيين - الشك المنهجى عند سقراط، والغزالى، وديكارت).

مواقف فكرية، يتناول الطلاب فيها بعضًا من العادات والتقاليد، وعددًا من الأفكار والأساليب والقيم والإتجاهات السائدة فى حياتنا الفكرية والاجتماعية، والتى من شأنها تعويق مسيرة التطور والتقدم والدخول معها فى (اشتباك فكرى) يشبه (المصارعة اليابانية) . . صراع فى مناقشة متعمقة لبيان ما هو متهافت فيها.

الوحدة الثالثة

مشكلــة الحريـــة

الأهداف العامة للوحدة :

١ - أن يقارن الطالب بين آراء المتكلمين، ابن رشد، روسو فى مشكلة الحرية.

٢ - أن يلخص الطالب قيمة التربية فى مجال الحرية.

٣ - أن يعقب الطالب على آراء المتكلمين، الفلاسفة "ابن رشد، روسو" فى الحرية.

٤ - أن يميل الطالب إلى التوسط والاعتدال فى فكره بعيدًا عن التطرف.

٥ - أن يرغب الطالب فى فهم الأمور الدينية فهمًا واعيًا.

٦ - أن يعطى الطالب المثل الطيب لحسن الحوار بعيدًا عن التطرف.

٧ - أن يميز الطالب بين الحرية والفوضى.

٨ - أن يعتز الطالب بالحرية لأنها من العوامل الأساسية لإرتقاء الإنسان.

محتوى الوحدة :

مقدمة موجــزة : عن مفهوم الحرية فى علاقتها بالإنسان.

مذاهب الجبرية والحرية عند المتكلمين : (الجهمية، المعتزلة، الأشاعرة).

الحرية من وجهة نظر الفلاسفة : (ابن رشد، روسو).

مواقف حياتية لتدريب الطلاب على (التفلسف) بطرح - مثلاً - قضية (الإرهاب الفكرى) و(التطرف الفكرى): مصدره، مظاهره، آثاره، حدوده، علاجه. . . إلخ، وما هو (الوسط العدل) الذى إذا حدنا عنه يمينًا أو يسارًا، يصبح الإنسان متطرفًا؟.

الوحدة الرابعة
مشكلة الإلـزام الخلقـى

الأهداف العامة للوحدة :

١ - أن يقارن الطالب بين الإلزام الخلقى والالتزام الخلقى.

٢ - أن يكتشف الطالب أسباب ظهور مشكلة الأخلاقية وتعدد تفسيرات الإلزام الخلقى.

٣ - أن يستنتج الطالب العلاقة بين الحرية والمسئولية والجزاء من الناحية الأخلاقية.

٤ - أن يقارن الطالب بين مذهب الواجب العقلى عند "كانط" ومذهب السمو العقلى عند "مسكويه".

٥ - أن يعقِّب الطالب برأيه على مذهب الواجب العقلى عند "كانط" ومذهب السمو العقلى عند "مسكويه".

٦ - أن يتمسك الطالب باتباع الاتجاه المعتدل فى الإلزام الخلقى، وذلك فى مختلف شئون حياته العامة.

٧ - أن يعطى الطالب المثل الطيب للسلوك الأخلاقى القويم، ويحاول التأثير فى الآخرين بالمعاملة الأخلاقية الحسنة.

محتوى الوحدة :

مقدمة موجزة : عن أهمية الإلزام الخلقى للفرد والمجتمع - الفرق بين الإلزام الخلقى والالتزام الخلقى.

مذهب الواجب العقلى عند "كانط".

مذهب السمو العقلى عند "مسكويه".

يناقش المعلم مع طلابه عددًا من المواقف الأخلاقية التى يواجهونها فى المنزل، فى المدرسة، وفى الشارع بحثًا عن المعايير والقيم الأخلاقية التى تحكمها وحدود الإلزام وأصول الالتزام.

٥ - الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى صورته النهائية :

قام الباحث بعرض الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين* فى مجال تدريس مادة الفلسفة. وقد أجمعت جميع آراء السادة المحكمين على صلاحية

* السادة المحكمون على الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور هم : =

هذا الإطار للاستخدام بعد مراعاة التعديل فى صياغة بعض الأهداف التى تضمنها الإطار المقترح. وتم تعديل الإطار المقترح فى ضوء ذلك.

هذا وقد قام الباحث بعرض الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور على عشرة من معلمى مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية، وقد أقروا جميعًا مناسبته لطلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى، مما يشير إلى صلاحيته، وبذلك تم وضعه فى صورته النهائية - كما عرض فى الفقرة السابقة.

ثالثاً - بناء الوحدتين المقترحتين - للتجريب - من منهج الفلسفة المطور:

وقع اختيار الباحث على الوحدة الأولى من الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور بعنوان "أهمية أسلوب التفكير الفلسفى فى تطوير المجتمع المصرى"، وكذلك الوحدة الثانية بعنوان "مشكلة الشك واليقين".

ويرجع اختيار الباحث لهاتين الوحدتين، للأسباب الآتية :

١ - احتواء موضوعات الوحدة الأولى على بعض القضايا والمشكلات التى ترتبط بطبيعة المجتمع المصرى وحاجاته، حيث تتاح للطالب الفرصة لإبداء رأيه فى كيفية علاجها.

٢ - احتواء موضوعات الوحدة الثانية على مشكلة من أهم المشكلات التى قد تثير انتباه الطلاب فى تلك المرحلة ألا وهى مشكلة الشك واليقين.

٣ - ما تتضمنه الوحدتان الأولى والثانية من مواقف حياتية من واقع المجتمع المصرى، يستطيع الطالب من خلالها أن يمارس بعض مهارات التفكير الفلسفى مثل : الشك المنهجى، النقد والتمحيص، الحوار، التفسير ... إلخ.

وبعد اختيار الباحث للوحدتين الأولى والثانية من الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى، قام بوضع أهدافهما ومحتواهما وطرق تدريسهما وأساليب أنشطتهما وتقويمهما.

ولكى تكون الوحدتان صالحتين للتطبيق يجب ضبطهما عن طريق عرضهما على مجموعة من المحكمين فى مجال مناهج وطرق تدريس الفلسفة. ولذلك قام الباحث بعرض الوحدتين على

= ١ - د. كمال نجيب : أستاذ مناهج وطرق تدريس الفلسفة المساعد، كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

٢ - د. عفاف سعد حسن حماد : مدرس مناهج وطرق تدريس الفلسفة، كلية التربية - جامعة طنطا.

٣ - د. محمد كمال محمد دره : مدرس مناهج وطرق تدريس الفلسفة، كلية التربية - جامعة طنطا.

٤ - د. فاطمة محمد طلبة : مدرس مناهج وطرق تدريس الفلسفة، كلية التربية - جامعة عين شمس.

٥ - د. إبراهيم محمد سعيد إبراهيم : مدرس مناهج وطرق تدريس الفلسفة، كلية التربية - جامعة الزقازيق.

مجموعة من المحكمين المختصين فى هذا المجال . . وقد أقروا جميعًا ملاءمة الوحدتين المختارتين لطلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى، وكذا ملاءمة الأهداف، ووضوح الأسلوب، وأن الخطة الزمنية المقترحة مناسبة لكل موضوع من موضوعات الوحدتين المختارتين.

والجدول التالى يوضح الموضوعات الرئيسية وعدد الحصص اللازمة لتدريس كل موضوع من موضوعات الوحدتين الأولى والثانية من الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى.

جدول (٢)

الموضوعات الرئيسية وعدد الحصص اللازمة لتدريس كل موضوع من موضوعات الوحدتين

الوحدة	م	الموضـــوع	عدد الحصص
الأولى	١	التفكير الإنسانى وأساليبه.	٤
	٢	معنى الفلسفة.	٢
	٣	مباحث الفلسفة وصلتها بالحياة فى المجتمع المصرى.	٢
	٤	العصور التاريخية لتطور الفكر الفلسفى.	١
	٥	التفكير الفلسفى وصلته بالإنسان والمجتمع المصرى.	٣
الثانية	١	الشك وعلاقته باليقين.	٢
	٢	أنواع الشك من حيث الهدف.	٤
	٣	المجتمع المصرى بين الشك المذهبى والشك المنهجى.	٣
المجمـــــوع			٢١

يتضح من جدول (٢) أن الوحدتين الأولى والثانية تشتملان على ثمانية موضوعات، ويبلغ عدد الحصص المخصصة لتدريسها إحدى وعشرين حصة.

هذا وقد استعان الباحث بخمسة من الطلاب المنقولين من الصف الثانى الثانوى إلى الصف الثالث الثانوى الأدبى لقراءة محتوى الوحدتين حتى يتعرف الباحث الجوانب التى يجدون صعوبة فى فهمها، والجوانب التى يجدون سهولة فى فهمها لمعرفة مدى مناسبة المحتوى فى الوحدتين

لطلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى. وقد أسفرت هذه الخطوة عن مناسبة محتوى الوحدتين للطلاب، وبذلك أخذت الوحدتان شكليهما النهائيين.

والملحق (١) يوضح الوحدتين المقترحتين من منهج الفلسفة المطور.

رابعاً ـ بناء أدوات البحث :

يتضمن هذا الجزء عرضًا تفصيليًا لخطوات بناء أدوات البحث، وهى: اختبار التفكير الفلسفى "اختبار مواقف"، مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان، مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.

١ - اختبار التفكير الفلسفى "اختبار مواقف" :

قام الباحث بإعداد اختبار التفكير الفلسفى وفقًا للخطوات الآتية :

(١) تحديد الهدف من الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى نمو مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى بعد دراستهم برنامجًا مقترحًا فى الفلسفة.

(٢) تحديد أبعاد الاختبار :

فى ضوء الدراسات السابقة والأبحاث والكتابات التى تمت فى مجال تحديد مهارات التفكير الفلسفى، حدد الباحث أبعاد اختبار التفكير الفلسفى فى عشر مهارات أساسية هى: الشك المنهجى، التعمق فى التفكير، النقد والتمحيص، التفسير، الجدل الدينى، عدم التعصب، تقبل النقد، الحوار، الصبر والتسامح، التعميم.

(٣) صياغة مواقف الاختبار :

إن إعداد وصياغة مواقف اختبار التفكير الفلسفى أمر يتطلب الدقة، ذلك لأن النتائج قد تتغير تبعًا لصياغة المواقف وكذلك تبعًا للطريقة التى يطلب بها الإجابة عنها.

هذا وقد قام الباحث بإعداد مجموعة مواقف تدور حول المهارات العشر السابقة، كل موقف منها يتضمن أربع استجابات، إحداها يعبر عن مهارة من مهارات التفكير الفلسفى.

وقد استعان الباحث فى ذلك بكتب فلسفية وتربوية ودينية، بالإضافة إلى الاعتماد على بعض المعايير اللازمة لإعداد المواقف وصياغتها والمتمثلة فى الآتى :

١ - أن تواجه المواقف طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى فى حياتهم المدرسية والعامة.

٢ - أن تكون الألفاظ المستخدمة فى صياغة المواقف واضحة لا لبس فيها ولا غموض.

٣ - أن يتكون الموقف من قسمين، أحدهما المقدمة، والآخر الاستجابات، مع مراعاة زيادة عدد الاستجابات حتى يمكن تقليل أثر التخمين عند الإجابة، ذلك أن "التخمين يبلغ أقصاه عندما يصل هذا العدد إلى احتمالين، ويضعف أثره عندما يصل هذا العدد إلى ستة احتمالات"(١). وعلى الطالب أن يضع علامة (√) أمام الاستجابة الصحيحة التى تعبر عن مهارة من مهارات التفكير الفلسفى.

٤ - أن تكون المواقف المتضمنة فى اختبار التفكير الفلسفى مناسبة لطلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى.

٥ - أن يكون عدد المواقف المتضمنة فى اختبار التفكير الفلسفى مناسبًا.

(٤) وضع تعليمات الاختبار :

"لقد اتفق المهتمون بعمل الاختبارات وتقنينها على أن تعليمات الاختبار على جانب كبير من الأهمية، وقد عملت أبحاث تجريبية لإثبات أثر دقة التعليمات على الاختبار، منها: أبحاث ويبمان WEIPMAN وفيدر FEDER وغيرهما، وكلها أثبتت اختلاف نتائج الاختبار إذا لم تكن التعليمات قد وضعت بدقة"(٢).

ومن أجل ذلك فقد اهتم الباحث بوضع تعليمات اختبار التفكير الفلسفى الذى قام بتصميمه، وذلك قبل تجربته ووضع الصورة النهائية له.

ولقد راعى الباحث عند إعداد تعليمات اختبار التفكير الفلسفى الحالى أن تكون واضحة ومباشرة وقصيرة ومناسبة لمستوى طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى.

وقد جاءت التعليمات فى الصفحة الأولى من كراسة اختبار التفكير الفلسفى فى الملحق (٢).

(٥) عرض الاختبار على المحكمين :

قام الباحث بعرض اختبار التفكير الفلسفى على المحكمين، وذلك للتأكد من مدى صلاحية الاختبار كأداة لقياس التفكير الفلسفى، وطلب منهم الآتى :

١ - تحديد الموقف الذى يصلح أو لا يصلح لقياس المهارة التى وضعت له.

---

(١) فؤاد البهى السيد : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى. (القاهرة : دار الفكر العربى، الطبعة الثالثة، ١٩٧٩) ص ٦١٩.

(٢) رمزية الغريب : التقويم والقياس النفسى والتربوى. (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠) ص ٦١٦.

٢ - تحديد مدى مناسبة كل استجابة للموقف الذى تقيسه.

٣ - وضع علامة (√) بجوار الاستجابة الصحيحة من بين الأربع استجابات الموجودة تحت كل موقف.

٤ - تحديد مدى وضوح ودقة الألفاظ المستخدمة فى صياغة المواقف والاستجابات، ومناسبتها لمستوى الطلاب.

٥ - إضافة مواقف واستجابات أخرى - كان الباحث قد أغفلها - ترون أنها مناسبة.

٦ - أية ملاحظات أخرى مثل تعديل أو حذف بعض المواقف والاستجابات أو غير ذلك.

ولقد أبدى المحكمون عدة ملاحظات أفادت الباحث فى صياغة الشكل النهائى لاختبار التفكير الفلسفى، وكانت أهم الملاحظات ما يلى :

١ - حذف بعض المواقف التى تضمنها اختبار التفكير الفلسفى لأنها لا تصلح لقياس المهارة التى وضعت له.

٢ - إضافة بعض المواقف لاختبار التفكير الفلسفى.

٣ - تعديل فى بعض المواقف والاستجابات التى تضمنها اختبار التفكير الفلسفى.

٤ - أن تعطى درجة واحدة لكل موقف من المواقف التى تضمنها اختبار التفكير الفلسفى.

والملحق (٨) يوضح أسماء السادة المحكمين.

(٦) وصف اختبار التفكير الفلسفى :

يحتوى اختبار التفكير الفلسفى على (٣٤) موقفًا موزعًا على النحو التالى :

جدول (٣)

عدد مواقف اختبار التفكير الفلسفى وتوزيعها على أبعاد الاختبار

المهارة / المواقف	الشك المنهجى	التعمق فى التفكير	النقد والتمحيص	التفسير	الجدل الدينى	عدم التعصب	تقبل النقد	الحوار	الصبر والتسامح	التعميم	المجموع
عددها توزيعها	٤ ١-٤	٣ ٥-٧	٥ ٨-١٢	٤ ١٣-١٦	٣ ١٧-١٩	٣ ٢٠-٢٢	٢ ٢٣، ٢٤	٤ ٢٥-٢٨	٢ ٢٩، ٣٠	٤ ٣١-٣٤	٣٤

ومن الملاحظ أن هذه المواقف تواجه طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى فى حياتهم المدرسية والعامة، كل موقف منها يتضمن أربع استجابات إحداها يعبر عن مهارة من مهارات التفكير الفلسفى.

واختبار التفكير الفلسفى الحالى يجب أن يكون موضوعيًا. وللموضوعية ناحيتان[1] :

(أ) ناحية تتصل بفهم الطالب لكل سؤال وتفسيره للمطلوب.

(ب) ناحية تتصل بطريقة التصحيح وتقدير المدرس للإجابة. وكل من الناحيتين مهم جدًا وله أثر كبير فى تحسين صدق الاختبار وثباته.

ولكى تتحقق موضوعية اختبار التفكير الفلسفى الحالى، فقد راعى الباحث الشروط التالية:

(أ) أن تكون التعليمات واضحة بحيث لا تقبل تأويلات أو تفسيرات متعددة، وكذلك التزام الطلاب بتوحيد زمن الإجابة عن أسئلة الاختبار.

(ب) أن تكون طريقة التصحيح واضحة ومحددة لا يختلف المصححون فى تقدير الدرجة بالنسبة لكل موقف. ولذلك قام الباحث بإعداد مفتاح خاص لتصحيح الإجابات بحيث يمنع تدخل العوامل الذاتية فى تقدير الدرجة. ويتضح ذلك فى الملحق (٦).

(جـ) أن تكون المواقف والاستجابات التى يتضمنها اختبار التفكير الفلسفى واضحة لا لبس فيها ولا غموض، بحيث لا تحتمل إلا تفسيرًا واحدًا. وقد تحقق الباحث من هذا الشرط وغيره من الشروط عن طريق التجربة الاستطلاعية لمواقف الاختبار.

(٧) التجربة الاستطلاعية :

قام الباحث بطبع اختبار التفكير الفلسفى بعد مراعاة توجيهات وآراء المحكمين. وقد تم تجريب اختبار التفكير الفلسفى من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية يومى الثلاثاء والأربعاء الموافق ٢٤/ ٢٥ مارس ١٩٩٢م. وقد بلغ حجم العينة (٦٠) طالبًا وطالبة، تكونت من فصل (٣د٢) ثالثة أدبى ثانى بمدرسة ههيا الثانوية بنين، وفصل (٣د٢) ثالثة أدبى ثانى بمدرسة الزهراء الثانوية للبنات بههيا التى سوف تجرى التجربة الأساسية للبحث على فصول أخرى منها.

وتتلخص الأهداف الرئيسية للتجربة الاستطلاعية فيما يلى :

(١) تحديد الزمن الذى يتطلبه إجراء الاختبار على العينة الأساسية.

(٢) حساب معامل ثبات الاختبار.

---

(١) محمد خليفة بركات : الاختبارات والمقاييس العقلية. (القاهرة : مكتبة مصر، بدون تاريخ) ص ٥٨.

(٣) حساب صدق الاختبار.

وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وكذلك تصحيحه، قام الباحث بما يلى :

(أ) حساب زمن الاختبار :

قام الباحث بحساب الزمن المناسب للاختبار عن طريق :

(١) حساب الزمن الذى انتهى كل طالب فيه من الإجابة عن الاختبار.

(٢) جمع الزمن لكل الطلاب للحصول على المتوسط.

وقد تبين للباحث أن مجموع الزمن لكل الطلاب (٢٩٩٥) دقيقة، وبالقسمة على عدد الطلاب كان المتوسط هو (٤٩٫٩١٦٦٦٦) دقيقة. أى أن متوسط الزمن الذى اعتبره الباحث هو الزمن الحقيقى لطلاب العينة الأساسية فى البحث هو (٥٠) دقيقة تقريبًا، وهو نفس زمن الحصة المدرسية بالمدارس الثانوية العامة.

(ب) حساب معامل ثبات الاختبار : RELIABILITY

يعرف الثبات بأنه الجزء الحقيقى من التباين العام للاختبار، وهذا الجزء الحقيقى هو الذى يعطينا القيمة العددية لارتباط الاختبار بنفسه[١]. والمقياس الثابت يعطى نفس النتائج إذا قاس نفس الشىء مرات متتالية[٢].

وهناك ثلاث طرق لحساب معامل ثبات الاختبار وهى[٣]:

(١) طريقة إعادة الاختبـــار. TEST RETEST

(٢) طريقة الصور المتكافئة. EQUAL FORMS

(٣) طريقة التجزئة النصفية. SPLIT HALF

وقد اختار الباحث طريقة التجزئة النصفية (باستخدام معادلة سبيرمان وبراون). ويرجع ذلك إلى الاعتبارات التالية :

(١) يرى أغلب المختصين فى القياس النفسى أن هذه الطريقة أفضل طرق حساب معامل الثبات، نظرًا لأنها تتلافى عيوب الطريقتين الأخريين[٤].

---

(١) فؤاد البهى السيد : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى. (مرجع سابق) ص ٥١٧.

(٢) المرجع السابق : ص ٥١٣.

(٣) السيد محمد خيرى : الإحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. (القاهرة : دار الفكر العربى، الطبعة الثانية، ١٩٥٧) ص ٤١٦.

(٤) المرجع السابق : ص ٤١٨.

(٢) تعتبر طريقة التجزئة النصفية صالحة لمعظم الأغراض، وهى فى نفس الوقت لا تستغرق وقتًا طويلاً، ولا تتطلب جهدًا زائدًا[١].

(٣) أن اختبار التفكير الفلسفى للبحث الحالى ينقسم إلى نصفين متكافئين عددًا ومحتوى، فهو يتكون من ٣٤ موقفًا، ومجموع درجاته ٣٤ درجة موزعة بالتساوى على النصفين.

وقد قام الباحث بحساب معامل ثبات اختبار التفكير الفلسفى (رأأ) بطريقة سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية لدى كل طلاب العينة الاستطلاعية باستخدام المعادلة التالية [٢]:

$$\text{رأأ} = \frac{\text{٢ ر}}{\text{١ + ر}}$$

والجدول التالى يعطى لنا بيانات خاصة لحساب معامل ثبات اختبار التفكير الفلسفى لدى كل العينة الاستطلاعية.

جدول (٤)

درجات طلاب العينة الاستطلاعية فى اختبار التفكير الفلسفى

وكذا معامل الارتباط، لحساب معامل الثبات

البيـــــان	الرمـز	القيمة
مجموع الأفراد.	ن	٦٠
مجموع درجات الأسئلة الفردية.	مجـ س	٧٧٨
مجموع درجات الأسئلة الزوجية.	مجـ ص	٧٩٢
مجموع مربعات درجات الأسئلة الفردية.	مجـ س٢	٣٨٦٣٠
مجموع مربعات درجات الأسئلة الزوجية.	مجـ ص٢	٣٨٩١٦
مجموع حاصل ضرب درجات الأسئلة الفردية والزوجية.	مجـ س X ص	٣٦٢٤٩
مجموع حاصل ضرب الدرجات المقابلة للأسئلة الفردية والزوجية مضروبًا فى عدد الأفراد.	ن مجـ س ص	٢١٧٤٩٤٠
معامل الارتباط.	ر	٠٫٩١ر

(١) فؤاد أبو حطب، سيد أحمد عثمان: التقويم النفسى. (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثالثة، ١٩٧٩) ص ص٨٧، ٨٨.

(٢) فؤاد البهى السيد : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى. (مرجع سابق) ص ٥٢٥.

وبتطبيق المعادلة السابقة، يمكن حساب معامل ثبات اختبار التفكير الفلسفى.

بما أن ر = ٩١ر٠

$$\therefore \text{ر أأ} = \frac{٢ \times ٠٫٩١}{١ + ٠٫٩١}$$

$$= \frac{١٫٨٢}{١٫٩١}$$

= ٠٫٩٥٢٨٧٩٥

= ٠٫٩٥

وتدل قيمة معامل الثبات ٩٥ر٠ على أن اختبار التفكير الفلسفى للبحث الحالى يتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

وقد يعود الثبات المرتفع للاختبار إلى صدق المقياس حيث يتناسب ثبات المقياس تناسبًا طرديًا مع صدقه. أى أن المقياس الأكثر صدقًا هو الأكثر ثباتًا فى غالب الأحيان[١].

(جـ) حساب صدق الاختبار :

الاختبار الصادق يقيس ما وضع لقياسه، فاختبار الذكاء الذى يقيس الذكاء فعلاً اختبار صادق، مثله فى ذلك كمثل المتر فى قياسه للأطوال، والكيلو جرام فى قياسه للأوزان، والساعة فى قياسها للزمن[٢]. أى أن الاختبار الصادق هو الذى يقيس السمة التى يزعم أنه يقيسها ولا يقيس سمة أخرى.

وهناك طرق عديدة لحساب الصدق يمكن تقسيمها إلى[٣]:

(أ) الصدق الوصفى DESCRIPTIVE VALIDITY وهو الذى يعتمد على الدراسة التمهيدية للاختبار لمعرفة مدى صلاحيته للتجريب، وهو يشمل : الصدق الفرضى، والصدق السطحى، والصدق المنطقى.

(ب) الصدق الإحصائى STATISTICAL VALIDITY وهو الذى يعتمد على تحليل نتائج الاختبار بعد تجربته وهو يشمل : الصدق الذاتى، والصدق التجريبى، والصدق العاملى.

(١) المرجع السابق ص ٥٧٦.
(٢) المرجع السابق، ص ٥٤٩.
(٣) نفس المرجع السابق، ص ص ٥٥٠، ٥٥١.

ويشير الباحث إلى أنه سيقتصر هنا على أنواع الصدق التى اختبر بها اختبار التفكير الفلسفى الحالى على النحو التالى :

(١) الصدق المنطقى : LOGICAL VALIDITY

يهدف الصدق المنطقى إلى الحكم على مدى تمثيل الاختبار للميدان الذى يقيسه[١] أى أن الاختبار الصادق منطقيًا هو الاختبار الذى يمثل تمثيلاً سليمًا الميادين التى يراد دراستها. ولذلك روعى عند إعداد الاختبار أن يتضمن كل موقف أربع استجابات، إحداها يعبر عن مهارة من مهارات التفكير الفلسفى.

وللتحقق من ذلك، عرض الباحث الاختبار على مجموعة من المحكمين، الذين أكدوا على صلاحية الاختبار لقياس مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى.

(٢) الصدق الذاتى : INTRINSIC VALIDITY

يعرف الصدق الذاتى بأنه صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التى خلصت من شوائب أخطاء القياس. وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية للاختبار هى الميزان الذى ينسب إليه صدق الاختبار[٢].

ويقاس هذا الصدق بحساب الجذر التربيعى لمعامل ثبات الاختبار، ومعادلته هى[٣]:

$$\text{الصدق الذاتى} = \sqrt{\text{معامل ثبات الاختبار}}$$

وقد اختار الباحث هذا الصدق لسهولة الإجراءات، وعدم توفر اختبار للتفكير الفلسفى، ليستخدم كمحك خارجى للاختبار الحالى.

وقد قام الباحث بحساب الصدق الذاتى عن طريق معامل الثبات بطريقة سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية على النحو التالى :

$\because$ معامل الثبات = ٩٥ر٠

$\therefore$ الصدق الذاتى = $\sqrt{\text{٩٥ر٠}}$

= ٩٧٤٦٧٩٤ر٠

= ٩٧ر٠

(١) نفس المرجع السابق، ص ٥٥٢.
(٢) نفس المرجع السابق، ص ٥٥٣.
(٣) نفس المرجع السابق، ص ٥٥٣.

٢ - مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان :

قام الباحث بإعداد مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان وفقًا للخطوات الآتية :

(١) تحديد الهدف من المقياس :

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مقدار وعى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى ببعض مشكلات الإنسان الواردة بمادة الفلسفة، وذلك عن طريق معرفة آراء الطلاب من خلال إجابتهم عن أسئلة المقياس.

(٢) تحديد أبعاد المقياس :

فى ضوء الدراسات والبحوث السابقة، وقراءات واطلاع الباحث، وآراء المحكمين، ومحتوى الكتاب المدرسى وتحديد الوحدات المختارة، فقد توصل الباحث إلى تحديد أبعاد المقياس على النحو التالى :

(أ) وعى الطالب بطبيعة وخصائص التفكير الفلسفى :

ويتضمن هذا البعد: وعى الطالب بمفهوم التفكير، والفرق بين أساليب التفكير الخرافى والدينى والفلسفى والعلمى، وكذلك معنى الفلسفة ومباحثها، والتكامل بين الفلسفة والعلم، وأخيراً العصور التاريخية للفلسفة.

(ب) وعى الطالب بارتباط الفلسفة بالإنسان والمجتمع وظروف العصر :

ويشمل هذا البعد: وعى الطالب بأهمية الفلسفة للفرد، وارتباط الفلسفة بتقدم الجماعة، والفلسفة والدعوة للسلام العالمى.

(جـ) وعى الطلاب بخصائص الشك، وعلاقته باليقين وأنواعه:

ويتضمن هذا البعد: مشكلة الشك واليقين ومبحث المعرفة، طبيعة الشك، خصائصه وعلاقته باليقين، معنى اليقين وخصائصه، أنواع الشك من حيث الهدف (الفرق بين الشك المذهبى والشك المنهجى).

(د) وعى الطالب بالشك المذهبى المطلق والانهيار الحضارى :

ويشمل هذا البعد: مظاهر ارتباط الشك المذهبى المطلق بالانهيار الحضارى، مثال للشك المطلق: الشك السوفسطائى وأزمة المجتمع اليونانى (السوفسطائيون وأزمة المجتمع اليونانى، مبادىء وأهداف الشك السوفسطائى، الشك السوفسطائى الهدام عند بروتاجوراس، تصدى سقراط للرد على السوفسطائيين).

(هـ) وعى الطالب بالشك المنهجى والبناء الحضارى :

ويتضمن هذا البعد: وعى الطالب بمظاهر ارتباط الشك المنهجى بالبناء الحضارى، بعض أمثلة للشك المنهجى البناء: الشك المنهجى فى الحضارة الإسلامية (الغزالى)، الشك المنهجى فى الحضارة الغربية (ديكارت).

(٣) صياغة مفردات المقياس :

قام الباحث بإعداد مجموعة من الأسئلة التى يرى أنها تقيس وعى الطلاب ببعض مشكلات الإنسان الواردة بمادة الفلسفة، وتدور حول الأبعاد الخمسة السابقة.

وقد استعان الباحث فى ذلك بكتب فلسفية، كما استفاد من خبرته كمدرس فلسفة بالتعليم الثانوى لمدة أربعة عشر عامًا.

هذا وقد تم مراعاة المعايير التالية عند صياغة مفردات المقياس[1] :

١ - ألا تكون عبارات المقياس طويلة حتى لا تصبح مملة.

٢ - اشتملت كل مفردة على قضية واحدة، وإجابة واحدة.

٣ - استبعاد القضايا الناقصة أو عديمة المعنى.

٤ - تجنب استخدام نفى النفى قدر الإمكان.

٥ - صياغة المفردات فى مستوى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى.

٦ - تغطية المفردات للموضوع المراد قياسه تغطية كاملة.

٧ - صياغة المفردات بصورة محددة سلوكيًا إلى حد ما.

٨ - صياغة المفردات فى ضوء حقائق الكتاب المدرسى وليس ما هو موجود فى الواقع.

(٤) وضع تعليمات المقياس :

اهتم الباحث بوضع تعليمات مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان، الذى قام بتصميمه، وذلك قبل تجربته ووضع الصورة النهائية له.

ولقد راعى الباحث عند إعداد تعليمات مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان أن تكون واضحة ومباشرة وقصيرة، ومناسبة لمستوى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى.

---

(١) إبراهيم محمد سعيد إبراهيم : "فعالية الصحافة المدرسية بالمرحلة الثانوية فى تنمية وعى الطلاب بقضايا المجتمع الواردة فى مادة التربية الوطنية". (مرجع سابق) ص ١٥٣.

وقد جاءت هذه التعليمات فى الصفحة الأولى من كراسة مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان فى الملحق (٣).

(٥) عرض المقياس على المحكمين :

قام الباحث بعرض مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان على المحكمين، وذلك للتأكد من مدى صلاحية المقياس كأداة لقياس وعى الطلاب ببعض مشكلات الإنسان الواردة بمادة الفلسفة، وطلب منهم الآتى :

١ - تحديد ما إذا كانت مفردات المقياس تقيس الأبعاد التى وضعت لها.

٢ - تحديد ما إذا كانت صياغة المفردات بالأشكال الثلاثة ملائمة.

٣ - تحديد مدى مناسبة عبارات المقياس لمستوى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى.

٤ - تحديد ما إذا كان عدد الأسئلة كافيًا.

٥ - تحديد درجة أسئلة المقياس.

٦ - تحديد مدى وضوح ودقة التعليمات الخاصة بالطلاب.

٧ - إضافة أسئلة أخرى للمقياس - كان الباحث قد أغفلها - ترون أنها مناسبة.

٨ - أية ملاحظات أخرى مثل تعديل أو حذف بعض أسئلة المقياس أو غير ذلك.

ولقد أبدى المحكمون عدة ملاحظات أفادت الباحث فى صياغة الشكل النهائى لمقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان، وكانت أهم الملاحظات ما يلى :

١ - حذف بعض الأسئلة التى تضمنها المقياس لاحتوائها على تعبيرات غير فلسفية، أو لأنها لا تقيس الوعى، أو لعدم وجود علاقة بين العبارتين، أو لأن السؤال مكشوف.

٢ - تعديل فى صياغة بعض الأسئلة التى تضمنها المقياس.

٣ - أن تعطى ثلاث درجات لكل زوجين من أسئلة المجموعة الأولى حيث إن الأسئلة الفردية تعطى درجة واحدة والأسئلة الزوجية تعطى درجتين، بينما المجموعة الثانية من الأسئلة إذا اختار الطالب الإجابة الصحيحة يعطى درجتين، أما أسئلة المجموعة الثالثة فتعطى درجة واحدة.

والملحق (٨) يوضح أسماء السادة المحكمين.

(٦) وصف مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان :

يحتوى مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان على (٤٤) سؤالاً موزعة على أبعاد المقياس على النحو التالى:

جدول (٥)

عدد مفردات الأسئلة وتوزيعها على أبعاد المقياس

الأسئلة / الأبعاد	عدد المفردات	توزيعها
البعـــد الأول	١٨	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩.
البعـد الثانى	٥	٩-١٠-٢٦-٢٧-٤٠.
البعـد الثالث	٦	٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٤١-٤٢.
البعد الرابـع	٦	١١-١٢-١٣-١٤-٣٢-٤٣.
البعد الخامس	٩	١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٣٣-٣٤-٤٤.
المجموع	٤٤	

وتشمل مفردات مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان ثلاثة أنواع من الأسئلة هى :

. **النوع الأول** : وفيه تطرح للطالب عبارة من العبارات، وعلى الطالب أن يجيب بالصواب أو الخطأ بوضع علامة (√) تحت الخانة التى يختارها. وفى السؤال الزوجى يكتب سببًا واحدًا لاختياره الصواب أو الخطأ. وعددها (٢٠) سؤالاً.

النوع الثانى : وفيه تطرح للطالب عبارتان بينهما علاقة، وعلى الطالب أن يقرأ العبارتين جيدًا، ويجيب طبقًا للاختيارات الأربعة الآتية :

أ - إذا كانت العبارتان صحيحتين ضع علامة (√) تحت الخانة أ.

ب - إذا كانت العبارة الأولى صوابًا والثانية خطأ ضع علامة (√) تحت الخانة ب.

جـ - إذا كانت العبارة الأولى خطأ والثانية صوابًا ضع علامة (√) تحت الخانة جـ.

د - إذا كانت العبارتان خطأ ضع علامة (√) تحت الخانة د.

ويشمل هذ النوع من الأسئلة (١٤) سؤالاً.

النوع الثالث : أسئلة الاختيار من متعدد، حيث يختار الطالب من بين إجابات أربع الإجابة الصحيحة، بوضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة، وعددها (١٠) أسئلة.

والجدول التالى يوضح نوع الأسئلة المتضمنة فى مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان موزعة على أبعاد المقياس.

جدول (٦)

نوع الأسئلة المتضمنة فى مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان موزعة على أبعاد المقياس

مسلسل البعد / نوع الأسئلة	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس
أسئلة الصواب والخطأ مع ذكر السبب.	٨	٢	-	٤	٦
أسئلة يتكون كل منها من عبارتين بينهما علاقة.	٥	٢	٤	١	٢
أسئلة الاختيار من متعدد.	٥	١	٢	١	١

ولكى تتحقق موضوعية مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان، فقد راعى الباحث الشروط التالية:

(أ) أن تكون التعليمات واضحة بحيث لا تقبل تأويلات أو تفسيرات متعددة، وكذلك التزام الطلاب بتوحيد زمن الإجابة على أسئلة المقياس.

(ب) أن تكون طريقة التصحيح واضحة ومحددة لا يختلف المصححون فى تقدير الدرجة بالنسبة لكل سؤال.

ولذلك قام الباحث بإعداد مفتاح خاص لتصحيح الإجابات بحيث يمنع تدخل العوامل الذاتية فى تقدير الدرجة. ويتضح ذلك فى الملحق (٧).

(جـ) أن تكون الأسئلة التى يتضمنها مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان واضحة لا لبس فيها ولا غموض، بحيث لا تحتمل إلا تفسيراً واحداً. وقد تحقق الباحث من هذا الشرط وغيره من الشروط عن طريق التجربة الاستطلاعية لأسئلة المقياس.

(٧) التجربة الاستطلاعية:

قام الباحث بطبع مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان بعد مراعاة توجيهات وآراء المحكمين. وقد تم تجريب المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية يومى الثلاثاء والأربعاء الموافق ٢٤/ ٢٥ مارس ١٩٩٢م. وقد بلغ حجم العينة (٦٠) طالبًا وطالبة، تكونت من فصل (٣د٢) ثالثة أدبى ثانى بمدرسة ههيا الثانوية بنين، وفصل (٣د٢) ثالثة أدبى ثانى بمدرسة الزهراء

الثانوية للبنات بهها التى سوف تجرى التجربة الأساسية للبحث على فصول أخرى منها.

وتتلخص الأهداف الرئيسية للتجربة الاستطلاعية فيما يلى :

(١) تحديد الزمن الذى يتطلبه إجراء المقياس على العينة الأساسية.

(٢) حساب معامل ثبات المقياس.

(٣) حساب صدق المقياس.

وبعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وكذلك تصحيحه، قام الباحث بما يلى :

(أ) حساب زمن المقياس :

قام الباحث بحساب الزمن المناسب لمقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان بنفس الطريقة التى تم بها حساب زمن اختبار التفكير الفلسفى.

وقد تبين للباحث أن مجموع الزمن لكل الطلاب.(٢١٤٩) دقيقة، وبالقسمة على عدد الطلاب كان المتوسط هو (٣٥ر٨١) دقيقة. أى أن متوسط الزمن الذى اعتبره الباحث هو الزمن الحقيقى لطلاب العينة الأساسية فى البحث هو (٤٠) دقيقة تقريبًا.

(ب) حساب معامل ثبات المقياس :

قام الباحث بحساب معامل ثبات مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان (رأأ) بطريقة سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية لدى كل طلاب العينة الاستطلاعية باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{ر أأ} = \frac{\text{٢ ر}}{\text{١ + ر}}$$

والجدول التالى يعطى لنا بيانات خاصة لحساب معامل ثبات مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان لدى كل العينة الاستطلاعية.

جدول (٧)

درجات طلاب العينة الاستطلاعية فى مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان وكذا معامل الارتباط، لحساب معامل الثبات

البيــــــان	الرمــز	القيمة
مجموع الأفراد.	ن	٦٠
مجموع درجات الأسئلة الفردية.	مجـ س	١٠٥٩
مجموع درجات الأسئلة الزوجية.	مجـ ص	١٢٥٤
مجموع مربعات درجات الأسئلة الفردية.	مجـ س٢	١٩٤٤٧
مجموع مربعات درجات الأسئلة الزوجية.	مجـ ص٢	٢٧٩٥٨
مجموع حاصل ضرب درجات الأسئلة الفردية والزوجية.	مجـ س X ص	٢٢٨١٣
مجموع حاصل ضرب الدرجات المقابلة للأسئلة الفردية والزوجية مضروبًا فى عدد الأفراد.	ن مجـ س ص	١٣٦٨٧٨٠
معامل الارتباط.	ر	٠٫٥٩

وبتطبيق المعادلة السابقة، يمكن حساب معامل ثبات مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان.

بمـا أن ر = ٠٫٥٩

$$\therefore \text{ر أأ} = \frac{\text{٢ X ٠٫٥٩}}{\text{١ + ٠٫٥٩}}$$

$$= \frac{\text{١٫١٨}}{\text{١٫٥٩}}$$

= ٠٫٧٤٢١٣٠٣٦٤

= ٠٫٧٤

(جـ) حساب صدق المقياس :

اعتمد الباحث فى حساب صدق مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان على:

(١) الصدق المنطقى :

وقد اعتمد الباحث فى إيجاده على ميزان الانطباعات الذاتية، حيث عرض الباحث المقياس على مجموعة من المحكمين، الذين أكدوا على صلاحية المقياس لقياس مقدار وعى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى ببعض مشكلات الإنسان الواردة بمادة الفلسفة.

(٢) الصدق الذاتى :

قام الباحث بحساب الصدق الذاتى لمقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان عن طريق معامل الثبات بطريقة سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية باستخدام المعادلة التالية :

الصدق الذاتى = $\sqrt{\text{معامل ثبات الاختبار}}$

وقد اختار الباحث هذا الصدق لسهولة الإجراءات، وعدم توفر مقياس للوعى الطلابى لمشكلات الإنسان، ليستخدم كمحك خارجى للمقياس الحالى.

ويمكن تطبيق المعادلة السابقة على النحو التالى :

∵ معامل الثبات = ٧٤ر٠

∴ الصدق الذاتى = $\sqrt{\text{٧٤ر٠}}$

= ٨٦٠٢٣٢٥ر٠

= ٨٦ر٠

وقد اتضح من معامل ثبات مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان بطريقة سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية ارتفاع معامل الثبات، مما يؤكد وجود صلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتى لمقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان.

٣ - مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة :

قام الباحث بإعداد مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة. وقد مر إعداد المقياس بمراحل، هى:

(١) تحديد الهدف من المقياس :

يهدف هذا المقياس إلى قياس اتجاهات طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى نحو مادة الفلسفة، وذلك فى ضوء مصطلح الاتجاه - الوارد بالفصل الأول - الذى أخذ به الباحث.

(٢) تحديد أبعاد المقياس :

فى ضوء الدراسات والبحوث السابقة، وآراء المحكمين، حدد الباحث أبعاد مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة فى أربعة أبعاد أساسية، ثم تعريف كل منها تعريفًا إجرائيًا كخطوة مهمة تساعد فى بناء المقياس، بخاصة فى صياغة العبارات التى تتصل بكل بعد من الأبعاد. وهذه الأبعاد هى :

(أ) اتجاهات الطلاب نحو معلم مادة الفلسفة :

وهى تدل على مدى تمكن معلم الفلسفة من المادة الفلسفية، وكذا طريقة تعامله مع طلابه، ومدى حب الطلاب له، وتكوين علاقات طيبة معه، وثقتهم فيه، واقتناعهم به، واتخاذهم له قدوة حسنة.

(ب) اتجاهات الطلاب نحو الاهتمام والاستمتاع بمادة الفلسفة :

وهى تدل على مدى تفضيل الطلاب مادة الفلسفة عن غيرها من المواد الدراسية الأخرى، ورغبتهم التعمق فى دراستها، واهتمامهم بالمشاركة فى الأنشطة المرتبطة بها، كما تعكس مشاعر الارتياح - أو الضيق - التى ترتبط بدراستهم لموضوعات هذه المادة.

(جـ) اتجاهات الطلاب نحو تقدير قيمة مادة الفلسفة :

وهى تدل على مدى إدراك الطلاب لقيمة مادة الفلسفة ومظاهر أهميتها فى الارتقاء بالحياة الإنسانية، والتى تمتد إلى ثلاثة مجالات : أهميتها بالنسبة إلى الفرد، ثم أهميتها بالنسبة إلى المجتمع، وأخيرًا أهميتها فى تحقيق السلام العالمى.

(د) اتجاهات الطلاب نحو بعض طرق تدريس الفلسفة ووسائلها التعليمية :

وهى تدل على مدى قيام معلم الفلسفة باستخدام طرق وأساليب متنوعة عند عرضه للدروس ومدى استخدامه للوسائل التعليمية، وأيضًا رغبة الطلاب فى تناول واستخدام طرق ووسائل تعليمية تتصل بدراسة مادة الفلسفة.

(٣) تحديد الأوزان النسبية لأبعاد المقياس :

بعد تعريف كل بعد على حدة، قام الباحث بعرض هذه الأبعاد الأربعة على مجموعة من المحكمين فى مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، لترتيب هذه الأبعاد حسب أهميتها النسبية بالنسبة لمقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة ككل، تمهيدًا لبناء العبارات التى تتناسب مع أهمية كل بعد من هذه الأبعاد.

هذا، وقد حصل الباحث على (١٠) استمارات، وقام بجمع درجات كل بعد، لحساب الوزن

النسبى عن طريق قسمة درجات كل بعد على مجموع درجات كل أبعاد المقياس. والجدولين التاليين يوضحان ذلك.

جدول (٨)

استطلاع آراء المحكمين فى ترتيب أبعاد المقياس حسب الأهمية النسبية

البعد / المحكمون	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
معلم مادة الفلسفة.	١	٢	١	١	٢	٢	٢	٢	٤	٢	١٩
الاهتمام والاستمتاع بمادة الفلسفة.	٣	٤	٣	٤	٤	٤	٣	٤	٣	٤	٣٦
تقدير قيمة مادة الفلسفة.	٤	٣	٤	٣	٣	٣	١	٣	١	٣	٢٨
طرق تدريس الفلسفة ووسائلها التعليمية.	٢	١	٢	٢	١	١	٤	١	٢	١	١٧
المجموع	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠٠

جدول (٩)

الوزن النسبى للأبعاد

م	البعد	الوزن النسبى
١	الاهتمام والاستمتاع بمادة الفلسفة.	٣٦
٢	تقدير قيمة مادة الفلسفة.	٢٨
٣	معلم مادة الفلسفة.	١٩
٤	طرق تدريس الفلسفة ووسائلها التعليمية.	١٧
	المجموع	١٠٠

(٤) صياغة مفردات المقياس :

قام الباحث بصياغة عدد كبير من العبارات التى رأى فيها أنها ترتبط باتجاهات الطلاب نحو مادة الفلسفة، وتدور حول الأبعاد الأربعة السابقة.

وقد استعان الباحث فى ذلك بكتب طرق تدريس المواد الفلسفية، والبحوث والدراسات السابقة

التى تقيس اتجاهات الطلاب نحو المواد الدراسية المختلفة.

هذا وقد تم مراعاة المعايير التالية عند صياغة مفردات المقياس[1] :

١ - أن تكون عبارات المقياس محددة المعنى، واضحة، بعيدة عن الغموض.

٢ - أن تصاغ عبارات المقياس بصورة لا توحى بإجابة معينة.

٣ - أن تتضمن كل عبارة من عبارات المقياس فكرة واحدة.

٤ - أن تصاغ عبارات المقياس بحيث يكون نصفها موجبًا (من وجهة نظر الاتجاه) ونصفها الآخر سالبًا، بالإضافة إلى استبعاد العبارة التى تتضمن أسلوب نفى النفى.

٥ - أن تكون عبارات المقياس قصيرة ولا يزيد عدد كلماتها عن عشرين كلمة.

(٥) الطريقة المتبعة :

استعرض الباحث الطرق المختلفة لقياس الاتجاهات، واتضح أن طريقة ليكرت LIKART ذى الخمسة مستويات : موافق بشدة - موافق - غير متأكد - أرفض - أرفض تمامًا (طريقة التقديرات المتجمعة) قد تكون أنسب الطرق، لما تتمتع به من مميزات، منها[2]:

١ - موضوعية هذا المقياس عند الإجابة عليه حيث يتيح للمفحوص فرصة لبيان درجة الرفض أو الموافقة لكل عبارة من عبارات المقياس.

٢ - يمكن اعتبار كل مجموعة من عبارات المقياس مقياسًا مستقلاً بذاته، حيث إن كل مجموعة تمثل جانبًا أو مكونًا من مكونات الاتجاه.

٣ - عند إعداد المقياس بهذه الطريقة فإنها لا تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين.

٤ - يمكن حساب صدق الاختبار وثباته بطريقة تجريبية سهلة.

ولكل هذه المميزات السابقة، اختار الباحث طريقة ليكرت.

وتتلخص هذه الطريقة فى وضع عبارات منتقاه بطريقة محددة، وأمام كل عبارة سلم استجابات متدرج يبدأ من : موافق بشدة، موافق، غير متأكد، أرفض، أرفض تمامًا. ويطلب من المفحوص

---

(١) عاطف محمد أحمد مصطفى : "فاعلية أسلوبى التدريس المباشر وغير المباشر فى تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى واتجاهاتهم نحو مادة التاريخ". (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة طنطا، ١٩٨٨) ص ص ١١٧، ١١٨.

(٢) محمد أمين عطوة محمد : "أثر مدخل التعلم بالاكتشاف الموجه على نمو المفاهيم والاتجاهات نحو مادة الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية". (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة طنطا، ١٩٨٦) ص ٦٩.

أن يبدأ بوضع علامة (√) فى المكان الذى يوافق اتجاهه بالنسبة لكل عبارة ابتداء من الموافقة التامة إلى عدم الموافقة المطلقة. ويكون تقدير الاستجابات بالنسبة لهذا المقياس بإعطائها (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالى إذا كانت العبارة موجبة، أو بإعطائها (١، ٢، ٣، ٤، ٥) إذا كانت العبارة سالبة.

(٦) وضع تعليمات المقياس :

اهتم الباحث بوضع تعليمات مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة الذى قام بتصميمه، وذلك قبل تجربته ووضع الصورة النهائية له.

ولقد راعى الباحث عند إعداد تعليمات مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة أن تكون واضحة ومباشرة وقصيرة، ومناسبة لمستوى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى.

وقد جاءت هذه التعليمات فى الصفحة الأولى من كراسة مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة فى الملحق (٤).

(٧) عرض المقياس على المحكمين :

قام الباحث بعرض مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة على المحكمين، وذلك للتأكد من مدى صلاحية المقياس كأداة لقياس اتجاهات طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى نحو مادة الفلسفة، وطلب منهم الآتى :

١ - تحديد مدى ارتباط كل عبارة بالبعد الذى صيغت من أجله.

٢ - تحديد العبارة التى تصلح أو لا تصلح لقياس الصفة التى وضعت لها.

٣ - تحديد مدى مناسبة العبارة لمستوى الطلاب.

٤ - تحديد إيجابية العبارة أو سلبيتها.

٥ - أية ملاحظات أخرى مثل تعديل أو إضافة أو حذف بعض العبارات أو غير ذلك.

ولقد أبدى المحكمون عدة ملاحظات، أفادت الباحث فى صياغة الشكل النهائى لمقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة، وكانت أهم الملاحظات ما يلى :

١ - حذف بعض العبارات التى تضمنها المقياس لأنها ترتبط بمحتوى وليس اتجاه، أو لأنها غير واضحة، أو لأنها غير مناسبة لمستوى الطلاب أو لتشابهها فى المعنى مع غيرها من العبارات.

٢ - تعديل فى صياغة بعض العبارات التى تضمنها المقياس.

٣ - تحويل بعض العبارات من بعد إلى آخر من أبعاد المقياس.

٤ - إضافة بعض العبارات لمقياس الاتجاهات نحو مادة الفسفة.

والملحق (٨) يوضح أسماء السادة المحكمين.

(٨) وصف مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة :

يحتوى مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة على (٥٨) عبارة موزعة على أبعاد المقياس على النحو التالى :

جدول رقم (١٠)

عدد عبارات كل بعد من أبعاد المقياس طبقًا للوزن النسبى لكل بعد

م	البعـــــد	الوزن النسبى	عدد العبارات
١	الاهتمام والاستمتاع بمادة الفلسفة.	٣٦٪	٢١
٢	تقدير قيمة مادة الفلسفة.	٢٨٪	١٦
٣	معلم مادة الفلسفة.	١٩٪	١١
٤	طرق تدريس الفلسفة ووسائلها التعليمية.	١٧٪	١٠
	المجمـــوع	١٠٠٪	**٥٨**

وكل عبارة من العبارات التى يتضمنها المقياس تمثل موقفًا نحو مادة الفلسفة، وعلى الطالب أن يبدى رأيه فى كل عبارة، وذلك بوضع علامة (√) فى إحدى الخانات الخمس : موافق بشدة - موافق - غير متأكد - أرفض - أرفض تمامًا.

وقد تم صياغة عبارات المقياس التى يبلغ عددها (٥٨) عبارة بحيث يكون نصفها موجبًا، ونصفها الآخر سالبًا. والجدول التالى يوضح ذلك موزعًا على أبعاد المقياس.

جدول رقم (١١)

الصورة النهائية لعدد عبارات المقياس الإيجابية منها والسلبية وتوزيعها على أبعاد المقياس

م	البعـــــد	أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة	المجموع
١	الاهتمام والاستمتاع بمادة الفلسفة.	١-٧-١٠-١٤-٢٠-٢٤-٢٧-٣١-٣٧-٤٤-٥٢-٥٧.	٤-١١-١٧-٢١-٣٠-٣٤-٤٠-٤٨-٥٦.	٢١
٢	تقدير قيمة مادة الفلسفة.	٢-١٢-١٨-٢٨-٣٥-٤١-٤٩.	٥-٨-١٥-٢٢-٢٥-٣٢-٣٨-٤٥-٥٣.	١٦
٣	معلم مادة الفلسفة.	٣-١٦-٣٦-٤٦-٥٤.	٩-٢٣-٢٩-٤٢-٥٠-٥٨.	١١
٤	طرق تدريس الفلسفة ووسائلها التعليمية.	٦-١٩-٣٣-٣٩-٥١.	١٣-٢٦-٤٣-٤٧-٥٥.	١٠
المجموع		٢٩	٢٩	٥٨

ولكى تتحقق موضوعية مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة، فقد راعى الباحث الشروط التالية:

(أ) أن تكون التعليمات واضحة بحيث لا تقبل تأويلات أو تفسيرات متعددة.

(ب) أن تكون طريقة التصحيح واضحة ومحددة لا يختلف المصححون فى تقدير الدرجة بالنسبة لكل عبارة. ولذلك يلتزم الباحث أن يكون تقدير الاستجابات لهذا المقياس بإعطائها (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالى إذا كانت العبارة موجبة، أو بإعطائها (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالى إذا كانت العبارة سالبة، حتى يمنع تدخل العوامل الذاتية فى تقدير الدرجة.

(جـ) أن تكون العبارات التى يتضمنها مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة واضحة لا لبس فيها ولا غموض، بحيث لا تحتمل إلا تفسيراً واحداً. وقد تحقق الباحث من هذا الشرط وغيره من الشروط عن طريق التجربة الاستطلاعية لعبارات المقياس.

(٩) التجربة الاستطلاعية :

قام الباحث بطبع مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة بعد مراعاة توجيهات وآراء المحكمين. وقد تم تجريب المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية يومى الثلاثاء والأربعاء الموافق

٢٤/٢٥ مارس ١٩٩٢م. وقد بلغ حجم العينة (٦٠) طالبًا وطالبة، تكونت من فصل (٣د٢) ثالثة أدبى ثانى بمدرسة ههيا الثانوية بنين، وفصل (٣د٢) ثالثة أدبى ثانى بمدرسة الزهراء الثانوية للبنات بههيا التى سوف تجرى التجربة الأساسية على فصول أخرى منها.

وتتلخص الأهداف الرئيسية للتجربة الاستطلاعية فيما يلى :

(١) حساب معامل ثبات المقياس.

(٢) حساب صدق المقياس.

وبعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وكذلك تصحيحه، قام الباحث بما يلى :

(أ) حساب معامل ثبات المقياس :

قام الباحث بحساب معامل ثبات مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة (رأأ) بطريقة سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية لدى كل طلاب العينة الاستطلاعية باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{رأأ} = \frac{\text{٢ر}}{\text{١ + ر}}$$

والجدول التالى يعطى لنا بيانات خاصة لحساب معامل ثبات مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة لدى كل العينة الاستطلاعية.

جدول رقم (١٢)

درجات طلاب العينة الاستطلاعية فى مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة وكذا معامل الارتباط، لحساب معامل الثبات

البيـــــــان	الرمــز	القيمة
مجموع الأفراد.	ن	٦٠
مجموع درجات الأسئلة الفردية.	مجـ س	٦١٧٣
مجموع درجات الأسئلة الزوجية.	مجـ ص	٦٤٠٠
مجموع مربعات درجات الأسئلة الفردية.	مجـ س٢	٦٤٢٥٨١
مجموع مربعات درجات الأسئلة الزوجية.	مجـ ص٢	٦٩٢٤٢٨
مجموع حاصل ضرب درجات الأسئلة الفردية والزوجية.	مجـ س X ص	٦٦٤٧٤١
مجموع حاصل ضرب الدرجات المقابلة للأسئلة الفردية والزوجية مضروبًا في عدد الأفراد.	ن مجـ س ص	٣٩٨٨٤٤٦٠
معامل الارتباط.	ر	٠.٧٤ر

وبتطبيق المعادلة السابقة، يمكن حساب معامل ثبات مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.

بما أن رأأ = ٧٤ر٠

$$\therefore \text{رأأ} = \frac{٢ \times ٠ر٧٤}{١ + ٠ر٧٤}$$

$$= \frac{١ر٤٨}{١ر٧٤}$$

= ٠ر٨٥٠٥٧٤٧١٢

= ٠ر٨٥

(ب) حساب صدق المقياس :

اعتمد الباحث فى حساب صدق مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة على :

(١) الصدق المنطقى :

وقد اعتمد الباحث فى إيجاده على ميزان الانطباعات الذاتية، حيث عرض الباحث المقياس على مجموعة من المحكمين، الذين أكدوا على صلاحية المقياس لقياس اتجاهات طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى نحو مادة الفلسفة.

(٢) الصدق الذاتى :

قام الباحث بحساب الصدق الذاتى لمقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة عن طريق معامل الثبات بطريقة سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية باستخدام المعادلة التالية :

$$\text{الصدق الذاتى} = \sqrt{\text{معامل ثبات الاختبار}}$$

وقد اختار الباحث هذا الصدق لسهولة الإجراءات، وعدم توفر مقياس للاتجاهات نحو مادة الفلسفة، ليستخدم كمحك خارجى للمقياس الحالى.

ويمكن تطبيق المعادلة السابقة على النحو التالى :

$\because$ معامل الثبات = ٠ر٨٥

$\therefore$ الصدق الذاتى = $\sqrt{٠ر٨٥}$

= ٠ر٩٢١٩٥٤٤

= ٠ر٩٢

وقد اتضح من معامل ثبات مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة بطريقة سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية ارتفاع معامل الثبات، مما يؤكد وجود صلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتى لمقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.

وبعد الانتهاء من إعداد الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى وبناء أدوات البحث، جاءت خطوة إجراء الدراسة الميدانية، وهذا هو موضوع الفصل القادم.



الفصل السادس

الدراسة الميدانية ونتائجها

أولاً ــ الهدف من التجربة الأساسية للبحث.

ثانيًا ــ عينة البحث.

* اختيار عينة البحث.
* التطبيق القبلي لأدوات البحث على أفراد العينة.
* تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

ثالثًا ــ إجراءات التجربة الأساسية.

* تحديد المتغيرات وضبطها.
* تدريس الوحدتين الدراسيتين المقترحتين.
* التطبيق البعدى لأدوات البحث على المجموعتين.
* تصحيح أدوات البحث وتفريغ البيانات.
* الأسلوب الإحصائى المستخدم.
* المشكلات التى واجهت الباحث قبل إجراء التجربة وأثناءها.

رابعًا ــ نتائج البحث وتفسيرها.

* عرض النتائج الخاصة بأداء طالبات المجموعتين على اختبار التفكير الفلسفى.
* عرض النتائج الخاصة بأداء طالبات المجموعتين على مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان.
* عرض النتائج الخاصة بأداء طالبات المجموعتين على مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.
* نتائج إضافية.
* ملخص عام لنتائج البحث وتفسيرها.

يتناول الباحث فى هذا الفصل التجربة الأساسية للبحث ونتائجها، حيث يقوم بتوضيح الهدف منها، وتحديد عينة البحث، ثم بيان إجراءاتها متمثلة فى تحديد المتغيرات التى تم ضبطها فى التجربة - والتى يمكن أن تؤثر على أداء أفراد المجموعتين فى اختبار التفكير الفلسفى، ومقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان، ومقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة - تحقيقًا للتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك تدريس الوحدة الأولى "أهمية أسلوب التفكير الفلسفى فى تطوير المجتمع المصرى"، والوحدة الثانية "مشكلة الشك واليقين" من الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور للمجموعة التجريبية بأسلوب التفكير الفلسفى، والوحدتان: الأولى "مدخل إلى الفلسفة وارتباطها بالإنسان" والثانية "الإنسان ومشكلة الشك واليقين" من كتاب الفلسفة الحالى للمجموعة الضابطة، والتطبيق البعدى لأدوات البحث على المجموعتين، ثم تصحيحها وتفريغ البيانات. إلى جانب ذلك يقوم بعرض الأسلوب الإحصائى المستخدم، والمشكلات التى واجهته قبل إجراء التجربة وأثناءها، وكذا نتائج البحث وتفسيرها.

وفيما يلى توضيح لهذه الجوانب.

أولاً ـ الهدف من التجربة الأساسية للبحث :

الهدف من التجربة الأساسية فى هذا البحث معرفة أثر وحدتين من منهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى على إنماء بعض مهارات التفكير الفلسفى والوعى بمشكلات الإنسان الواردة فيهما والاتجاهات نحو مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى، بالمقارنة بكتاب الفلسفة الحالى "الفلسفة ومشكلات الإنسان"، وذلك من خلال تدريس الوحدتين الأولى والثانية من الإطار المقترح للمجموعة التجريبية بأسلوب التفكير الفلسفى وللمجموعة الضابطة من خلال الكتاب المقرر.

ثانياً ـ عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (١٠٤) طالبة بالصف الثالث الثانوى الأدبى* بمدرسة أبوكبير الثانوية للبنات - محافظة الشرقية.

ويرجع سبب اختيار مدينة أبوكبير بمحافظة الشرقية لإجراء التجربة الأساسية للبحث فيها إلى الأسباب الآتية :

١ - رفض توجيه الفلسفة بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الشرقية ندب الباحث أو نقله إلى

* وقع اختيار الباحث على الصف الثالث الثانوى الأدبى بالمدارس الثانوية، ويرجع ذلك إلى أن تدريس مادة الفلسفة لا يتم إلا فى المرحلة الثانوية، وبالتحديد فى الصف الثالث الأدبى فقط.

إدارة ههيا التعليمية - وهى الإدارة التى تم تنفيذ التجربة الاستطلاعية بمدارسها - لتنفيذ التجربة الأساسية للبحث.

٢ - حصول الباحث على موافقة الإدارة التعليمية بأبوكبير.

٣ - أن الباحث من أبناء مدينة أبو كبير، ومدرس ثانوى فلسفة بإحدى مدارسها "مدرسة أبوكبير الثانوية للبنات" مما سهل عليه الحصول على موافقة إدارة المدرسة، وتنفيذ التجربة ومتابعتها - وفقًا للجدول المدرسى - مما قد لا يتاح له ذلك فى مناطق أخرى.

وقد تم اختيار العينة على مرحلتين.

المرحلة الأولى : وتم فيها اختيار عينة كبيرة العدد، حيث شملت جميع طالبات فصول ثالثة أدبى أول وثالث ورابع وخامس بمدرسة أبوكبير الثانوية للبنات.

هذا وقد قام الباحث بتطبيق اختبار التفكير الفلسفى "اختبار مواقف" ومقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة ومقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان على جميع أفراد العينة بصورة قبلية للتأكد من تماثل الخبرات السابقة لديهم.

والجدول التالى رقم (١٣) يوضح عدد أفراد العينة فى مدرسة أبو كبير الثانوية للبنات.

جدول رقم (١٣)

عدد أفـراد عينة البحث

المدرســــــة	الفصـــــــل				إجمالى العـدد
	٣د١	٣د٣	٣د٤	٣د٥	
مدرسة أبو كبير الثانوية للبنات	٤٠	٤٢	٣١	٣٥	١٤٨

يتضح من جدول رقم (١٣) أن إجمالى عدد أفراد العينة (١٤٨) طالبة.

المرحلة الثانية : وتم فيها اختيار العينة التى تمثل المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، وهذه العينة منتقاه من العينة الكبيرة السابقة، حيث استبعد الباحث منها (٤٤) طالبة، لأحد الأسباب التالية :

١ - رسوب بعض طالبات العينة الأصلية بالصف الثالث الثانوى الأدبى.

٢ - كبر سن الطالبة، رغم كونها منقولة للصف الثالث وغير راسبة.

٣ - تغيب الطالبة - المنقولة وغير الراسبة - وعدم انتظامها أثناء تدريس الوحدتين الدراسيتين.

٤ - تغيب الطالبة التى لم تؤد الاختبارات البعدية.

٥ - الاستبعاد العشوائى لبعض الطالبات لتحقيق التكافؤ بين أعداد طالبات المجموعة التجريبية وأعداد طالبات المجموعة الضابطة.

وبذلك تكونت عينة البحث من (١٠٤) طالبة، وتم تقسيمها إلى مجموعتين :

١ - مجموعة تجريبية مكونة من (٥٢) طالبة.

٢ - مجموعة ضابطة مكونة من (٥٢) طالبة.

والجدول التالى رقم (١٤) يوضح عدد أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول رقم (١٤)

عدد أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
الفصـــل	عدد الطالبات	الفصـــل	عدد الطالبات
٣ د ١ ٣ د ٤	٣٣ ١٩	٣ د ٣ ٣ د ٥	٣٠ ٢٢
المجمـــوع	٥٢	المجمـــوع	٥٢

يتضح من جدول رقم (١٤) التكافؤ بين أعداد طالبات المجموعة التجريبية وأعداد طالبات المجموعة الضابطة.

ثالثاً - إجراءات التجربة الأساسية :

تشمل إجراءات التجربة تحديد المتغيرات، وضبطها، وتدريس الوحدتين الأولى والثانية من الإطار المقترح للمجموعة التجريبية والوحدتين الأولى والثانية من كتاب الفلسفة الحالى للمجموعة الضابطة، والتطبيق البعدى لأدوات البحث على المجموعتين، ثم تصحيحها وتفريغ البيانات، وكذلك عرض الأسلوب الإحصائى المستخدم فى الوصول إلى النتائج، والمشكلات التى واجهت الباحث قبل إجراء التجربة وأثناءها. وفيما يلى توضيح ذلك:

(أ) تحديد المتغيرات وضبطها :

فيما يلى توضيح للمتغيرات التى تم ضبطها فى التجربة، تحقيقًا للتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

(١) **العمر الزمنى** : يتراوح عمر أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بين (١٧)، (١٨) سنة. وقد اعتمد الباحث فى ذلك على ملفات الطالبات فى المدرسة. وتم حساب متوسط العمر الزمنى لأفراد المجموعتين باستخدام المعادلة الآتية :

م = $\frac{\text{مجـ س}}{\text{ن}}$. ويوضح الجدول التالى متوسط العمر الزمنى لطالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

جدول رقم (١٥)

متوسط العمر الزمنى لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
الفصل	عدد الطالبات	مجموع الأعمار	المتوسط	الفصل	عدد الطالبات	مجموع الأعمار	المتوسط
٣د١	٣٣	٥٧٢	١٧٫٣٣ سنة	٣د٣	٣٠	٥٠٩	١٦٫٩٦ سنة
٣د٤	١٩	٣٣١	١٧٫٤٢ سنة	٣د٥	٢٢	٣٨٣	١٧٫١٩ سنة
المجموع	**٥٢**	**٩٠٣**	**١٧٫٣٧ سنة**	**المجموع**	**٥٢**	**٨٩٢**	**١٧٫١٥ سنة**

(٢) **الجنس** : تضم كلٌ من المجموعتين التجريبية والضابطة أعدادًا متساوية من الطالبات (٥٢ طالبة فى كل من المجموعتين).

(٣) **الخبرات السابقة** : تتماثل الخبرات السابقة لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. وحرصًا من الباحث على تحقيق ذلك، فقد تأكد من حصول جميع أفراد المجموعتين على الشهادة الإعدادية العامة عام ١٩٩٠م. ومن ناحية أخرى تم استبعاد جميع الطالبات الراسبات، وقام الباحث بتطبيق أدوات البحث على جميع طالبات العينة بصورة قبلية يومى السبت والأحد الموافق ١٩، ٢٠/٩/١٩٩٢م، حتى يتحقق من وجود التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة. والجداول أرقام (١٦، ١٧، ١٨) توضح ذلك.

جدول رقم (١٦)

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الفلسفى

البيان / المجموعة	عدد الطالبات	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة "ت"	الفرق فى صالح طالبات المجموعة
التجريبية	٥٢	٩٢٦	١٧٫٨١	١٫٦١	١٠٢	٠٫٤١	غير دالة
الضابطة	٥٢	٩٣٤	١٧٫٩٦	٢٫٠٢			

يتضح من جدول رقم (١٦) أن قيمة "ت" غير دالة إحصائيًا، أى لا توجد فروق بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الفلسفى.

جدول رقم (١٧)

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان

البيان / المجموعة	عدد الطالبات	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة "ت"	الفرق فـ طالبات ...
التجريبية	٥٢	٩٠٠	١٧٫٣١	٤٫٧٥	١٠٢	٠٫٦١	غير دالة
الضابطة	٥٢	٨٧٢	١٦٫٧٧	٤٫٧٥			

يتضح من جدول رقم (١٧) أن قيمة "ت" غير دالة إحصائيًا، أى لا توجد فروق بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان.

جدول رقم (١٨)

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة

البيان / المجموعة	عدد الطالبات	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة "ت"	الفرق فى صالح طالبات المجموعة
التجريبية	٥٢	٩٦٤٣	١٨٥,٤٤	٢٧,٢٣	١٠٢	٠,١٥	غير دالة
الضابطة	٥٢	٩٦٨٠	١٨٦,١٥	١٩,٩٩			

يتضح من جدول رقم (١٨) أن قيمة "ت" غير دالة إحصائيًا، أى لا توجد فروق بن متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.

(٤) **المستوى الاجتماعى والاقتصادى:** تم ضبط هذا العامل عن طريق اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة من بيئة اقتصادية واجتماعية تكاد تكون متقاربة تقريبًا، حيث اختيرت مدينة أبوكبير - بمحافظة الشرقية.

(٥) **القائم بالتدريس:** قام الباحث بنفسه بالتدريس للمجموعة التجريبية، بينما عهد لأحد الزملاء - من ذوى الخبرة - بالتدريس للمجموعة الضابطة، وذلك حتى يتخلص الباحث تمامًا من التحيز للبرنامج المقترح.

(٦) **طبيعة المادة الدراسية:** تختلف المادة الدراسية التى تحتوى عليها الوحدتين الأولى والثانية من الإطار المقترح للمجموعة التجريبية عن الوحدتين الأولى والثانية من كتاب الفلسفة الحالى للمجموعة الضابطة من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية وأساليب التقويم.

وبذلك كان الفرق بين المجموعتين هو فرق فى البرنامج.

(٧) **الوقت المخصص لعملية التدريس:** روعى أن تكون مدة التدريس متساوية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وهى (٤٢) حصة لكل مجموعة موزعة على سبعة أسابيع، بواقع ثلاث حصص دراسية لكل فصل فى الأسبوع*.

(٨) **الاختبارات المستخدمة:** استخدم الباحث اختبار التفكير الفلسفى"اختبار مواقف"، ومقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة ومقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان فى المجموعتين التجريبية والضابطة.

(ب) تدريس الوحدتين الدراسيتين المقترحتين:

بدأت عملية تدريس الوحدتين الأولى "أهمية أسلوب التفكير الفلسفى فى تطوير المجتمع المصرى"، والثانية "مشكلة الشك واليقين" من الإطار المقترح للمجموعة التجريبية، والوحدتان الأولى "مدخل إلى الفلسفة وارتباطها بالإنسان" والثانية "الإنسان ومشكلة الشك واليقين" من كتاب الفلسفة الحالى للمجموعة الضابطة يوم الاثنين ١٩٩٢/٩/٢١م، واستمرت عملية التدريس

* تنص خطة تدريس مادتى الفلسفة والمنطق بالصف الثالث الأدبى على تدريس هاتين المادتين بواقع ثلاث حصص دراسية فى الأسبوع. ونظرًا لتأخر ورود كتاب المنطق - لم يتسلمه الطالبات إلا فى شهر ديسمبر - إلى المدرسة، فقد اتفق الباحث وزميله على تدريس مادة الفلسفة فى ثلاث حصص أسبوعيًا لحين ورود كتاب المنطق.

لمدة سبعة أسابيع، حيث انتهت يوم الثلاثاء الموافق ١٠/ ١١/ ١٩٩٢م.

وقد قام الباحث بالتدريس للمجموعة التجريبية بأسلوب التفكير الفلسفى، بينما قام بالتدريس للمجموعة الضابطة أحد الزملاء - من ذوى الخبرة - وترك له حرية اختيار الطريقة التى تناسب الموضوعات المقررة بكتاب الفلسفة المقرر، طريقة الإلقاء أو طريقة الحوار . . . إلخ.

(جـ) التطبيق البعدى لأدوات البحث على المجموعتين :

قام الباحث بتطبيق أدوات البحث - اختبار التفكير الفلسفى "اختبار مواقف"، مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان، مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة - فى اليوم التالى للإنتهاء من عملية التدريس للمجموعتين، حيث بدأ التطبيق يوم الأربعاء الموافق ١١/ ١١/ ١٩٩٢م، وانتهى يوم الخميس الموافق ١٢/ ١١/ ١٩٩٢م.

وقد عاون الباحث فى عملية تطبيق أدوات البحث بعض المعلمين الموثوق فيهم - من ذوى التخصصات المختلفة غير الفلسفة - وذلك للتحكم فى عملية الغش بين الطالبات أثناء تطبيق أدوات البحث على المجموعتين.

ويهدف الباحث من عملية التطبيق البعدى لأدوات البحث إلى الحصول على بيانات تتصل بأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، بحيث يتمكن من عقد مقارنات، لمعرفة أثر تطوير منهج الفلسفة للصف الثالث الثانوى الأدبى فى ضوء التفكير الفلسفى على تنمية مهارات التفكير الفلسفى لدى الطالبات واتجاهاتهن نحو مادة الفلسفة ووعيهن بمشكلات الإنسان الواردة فيه بالمقارنة بكتاب الفلسفة الحالى "الفلسفة ومشكلات الإنسان" للصف الثالث الثانوى "أدبى".

ويوضح الجدول التالى الخطة العامة لتجربة الدراسة التى أجريت على طالبات الصف الثالث الثانوى الأدبى بمدرسة أبوكبير الثانوية للبنات - محافظة الشرقية.

جدول رقم (١٩)

الخطة العامة لتجربة الدراسة التى أجريت على طالبات الصف الثالث الثانوى الأدبى بمدرسة أبوكبير الثانوية للبنات - محافظة الشرقية

المجموعة / البيـــان	التجريبية	الضابطـة
* عدد الطالبات	٥٢	٥٢
* متوسط العمر الزمنى	١٧,٣٧ سنة	١٧,١٥ سنة
* الجنس	تشمل طالبات فقط	تشمل طالبات فقط
* الخبرات السابقة	متماثلة	متماثلة
* المستوى الاجتماعى والاقتصادى	متقارب	متقارب
* القائم بالتدريس	الباحث	أحد المعلمين من ذوى الخبرة
* المادة الدراسية	الوحدتان الأولى والثانية من الإطار المقترح	الوحدتان الأولى والثانية من كتاب الفلسفة الحالى
* عدد الحصص الأسبوعية	٣ حصص دراسية لكل فصل	٣ حصص دراسية لكل فصل
* الفترة التى تم فيها التدريس	٧ أسابيع	٧ أسابيع
* عدد الحصص الكلية	٤٢ حصة	٤٢ حصة
* الاختبارات المستخدمة	واحدة	واحدة
الإجراءات	١ - التطبيق القبلى لأدوات البحث على جميع أفراد العينة. ٢ - تدريس الوحدتين الأولى والثانية من الإطار المقترح للمجموعة التجريبية، والوحدتان الأولى والثانية من كتاب الفلسفة الحالى للمجموعة الضابطة. ٣ - التطبيق البعدى لأدوات البحث على المجموعتين.	

يتضح من جدول رقم (١٩) التكافؤ والتجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وأن الفرق بينهما هو فرق فى البرنامج.

(د) تصحيح أدوات البحث وتفريغ البيانات :

بعد الانتهاء من التطبيق البعدى لأدوات البحث على المجموعتين، تم تصحيحها. وقد اعتمد الباحث فى عملية تصحيح أدوات البحث على مفتاح التصحيح الذى أعد لهذا الغرض والموضح

فى الملحق (٦)، والملحق (٧).

ثم قام الباحث برصد الدرجات لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة فى جداول تفريغ البيانات تمهيدًا للمعالجة الإحصائية، بهدف اختبار فروض البحث والوصول إلى النتائج.

(هـ) الأسلوب الإحصائى المستخدم :

وقد استخدم الباحث اختبار "ت" T-test فى المعالجة الإحصائية للبيانات، لأن هذا الأسلوب يصلح لأن يتخذ مقياسًا للدلالة سواء فى العينات الصغيرة أو الكبيرة. ويتطلب ذلك معرفة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

وقد اقتضت نتائج النسبة الفائية استخدام الحالة الثانية من الحالات المختلفة لحساب "ت" وهى:

- الحالة الثانية : عندما يكون التباين متجانسًا والعدد متساويًا $ن_1 = ن_2 = ن$

وبناء على ذلك فقد استخدم الباحث المعادلة التالية[1]:

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$

حيث تدل $م_1$ على متوسط درجات المجموعة الأولى.

وتدل $م_2$ على متوسط درجات المجموعة الثانية.

وتدل $ع_1^2$ على مربع الانحراف المعيارى للمجموعة الأولى.

وتدل $ع_2^2$ على مربع الانحراف المعيارى للمجموعة الثانية.

وتدل ن على عدد أفراد العينة.

كما اقتضت محاولة الباحث للوصول إلى بعض النتائج الإضافية من البيانات التى حصل عليها، حساب الارتباط للدرجات الخام بالطريقة العامة.

وبناء على ذلك فقد استخدم الباحث المعادلة التالية[2]:

---

(١) فؤاد البهى السيد : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى. (مرجع سابق) ص ٤٦٧.

(٢) المرجع السابق : ص ٣٣٢.

$$ر = \frac{ن \text{ مجـ } س ص - \text{مجـ } س \times \text{مجـ } ص}{\sqrt{[ن \text{ مجـ } س^2 - (\text{مجـ } س)^2] [ن \text{ مجـ } ص^2 - (\text{مجـ } ص)^2]}}$$

حيث يدل الرمز مجـ س ص على مجموع حاصل ضرب الدرجات المقابلة فى الاختبارين.

ويدل الرمز مجـ س X مجـ ص على حاصل ضرب مجموع درجات الاختبار الأول س فى مجموع درجات الاختبار الثانى ص.

ويدل الرمز مجـ س٢ على مجموع مربعات درجات الاختبار الأول س.

ويدل الرمز (مجـ س)٢ على مربع مجموع درجات الاختبار الأول س.

ويدل الرمز مجـ ص٢ على مجموع مربعات درجات الاختبار الثانى ص.

ويدل الرمز (مجـ ص)٢ على مربع مجموع درجات الاختبار الثانى ص.

وتدل ن على مجموع الأفراد.

(و) المشكلات التى واجهت الباحث قبل إجراء التجربة وأثناءها :

واجهت الباحث قبل إجراء التجربة وأثناءها بعض المشكلات التى حاول التغلب عليها، وهى :

١ - صعوبة إيجاد مكان لإجراء التجربة الأساسية، بخاصة بعد رفض توجيه الفلسفة بمحافظة الشرقية ندب الباحث أو نقله إلى إدارة ههيا التعليمية لتنفيذ التجربة الأساسية للبحث ببعض مدارسها - مدرسة ههيا الثانوية بنين، مدرسة الزهراء الثانوية للبنات - التى تم تنفيذ التجربة الاستطلاعية بها. ولحل هذه المشكلة قرر الباحث - بعد عرض الأمر على أستاذه المشرف وبعد موافقته - أن تجرى التجربة الأساسية فى مدرسته "مدرسة أبو كبير الثانوية للبنات" - محافظة الشرقية، بعد موافقة إدارة المدرسة عندما علمت بهذه المشكلة.

٢ - صدور قرار وزير التعليم رقم (٢١٢) بتاريخ ١٩٩٢/٩/٢١م بإعارة الباحث للمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى. هذا وقد حددت إدارة المركز يوم ١٥/ ١٠/ ١٩٩٢م كآخر موعد لاستلام العمل. ولحل هذه المشكلة اتصل الباحث بأستاذه الدكتور / "محمود أبو زيد" الذى سعى - جزاه الله خيراً - لأخذ موافقة إدارة المركز على تأجيل استلام الباحث للعمل بالمركز حتى ينتهى من إجراء التجربة الأساسية. وبالفعل تم الموافقة على تأجيل استلام الباحث للعمل بالمركز إلى يوم ١٥/ ١١/ ١٩٩٢م.

٣ - وقوع كارثة زلزال ١٢ أكتوبر ١٩٩٢م، حيث تعطلت الدراسة بجميع مدارس الجمهورية

لمدة تزيد على عشرة أيام. وللتغلب على مشكلة الحصص التى فقدت فى هذ الفترة، وبعد عودة الدراسة مرة أخرى، قام الباحث بالاتصال ببعض زملائه المعلمين، وحصل منهم على عدد من الحصص، لتعويض التى فقدت بعد وقوع كارثة الزلزال الشهيرة.

٤ - قصور الإمكانات حيث إنه لا يوجد جهاز فيديو أو تسجيل بمدرسة أبو كبير الثانوية للبنات، حتى أن الكهرباء مقطوعة عن كثير من فصول المدرسة. ولو وجدت الإمكانات لحاول تصوير أو تسجيل وقائع التدريس. ولذلك كان يسجل - بناء على تعليمات أستاذه المشرف - عقب انتهاء الحصة مباشرة ما يستجد من مواقف أثناء عملية التدريس لإضافتها إلى ما سبق إعداده فى الوحدتين الدراسيتين المقترحتين.

رابعاً ـ نتائج البحث وتفسيرها :

(١) عرض النتائج الخاصة بأداء طالبات المجموعتين على اختبار التفكير الفلسفى :

- مناقشة الفرض الأول :

ينص الفرص الأول على ما يلى :

"يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠٥ر٠ بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الفلسفة من الكتاب المقرر ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون على مهارات التفكير الفلسفى من الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور، على اختبار التفكير الفلسفى، لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بمقارنة متوسطى مجموعتى البحث التجريبية والضابطة، وذلك باستخدام إجراءات "ت" الإحصائية فى اختبار التفكير الفلسفى. وكانت النتيجة وجود فرق دال لصالح المجموعة التجريبية. ويوضح ذلك جدول رقم (٢٠).

جدول رقم (٢٠)

دلالة الفرق بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار التفكير الفلسفى

البيان / المجموعة	عدد الطالبات	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة "ت"	الفرق فى صالح طالبات المجموعة
التجريبية	٥٢	١٣١٧	٢٥ر٣٣	١ر٨٢	١٠٢	١٧ر٠٦	التجريبية
الضابطة	٥٢	٩٠٠	١٧ر٣١	٢ر٨٢			

من الجدول السابق يتضح الآتى :

(١) - ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية عن متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة فى اختبار التفكير الفلسفى، حيث بلغ المتوسط للمجموعة التجريبية ٣٣ر٢٥، وللمجموعة الضابطة ٣١ر١٧، من نهاية عظمى أربع وثلاثون درجة.

(٢) - وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى (٠٥ر٠) ومستوى (٠١ر٠) لصالح المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة "ت" المحسوبة تساوى ١٧ر٠٦ أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية ١٠٢ لمستوى (٠٥ر٠) والتى تساوى ٩٨ر١، ولمستوى (٠١ر٠) التى تساوى ٦٣ر٢.

وهذا يؤدى إلى قبول الفرض الأول من هذه الدراسة، كما أنه يجيب عن السؤال الثانى الذى ورد فى مشكلة البحث وهو : ما أثر تدريس وحدتين من منهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى على إنماء مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى؟

(٢) عرض النتائج الخاصة بأداء طالبات المجموعتين على مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان:

- مناقشة الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على ما يلى :

"يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠٥ر٠ بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الفلسفة من الكتاب المقرر ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون على مهارات التفكير الفلسفى من الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور، على مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان، لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بمقارنة متوسطى مجموعتى البحث التجريبية والضابطة، وذلك باستخدام إجراءات "ت" الإحصائية فى مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان. وكانت النتيجة وجود فرق دال لصالح المجموعة التجريبية. ويوضح ذلك جدول رقم (٢١).

جدول رقم (٢١)

دلالة الفرق بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان

البيـــان / المجموعة	عدد الطالبات	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة "ت"	الفرق فى صالح طالبات المجموعة
التجريبية	٥٢	٢٤٠٦	٤٦٫٢٧	٨٫٦٤	١٠٢	٢٠٫٣٨	التجريبية
الضابطة	٥٢	١٠٢٢	١٩٫٦٥	٣٫٥١			

من الجدول السابق يتضح الآتى :

(١) - ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية عن متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة فى مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان، حيث بلغ المتوسط للمجموعة التجريبية ٤٦٫٢٧، وللمجموعة الضابطة ١٩٫٦٥، من نهاية عظمى ثمانٍ وستون درجة.

(٢) - وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى (٠٫٠٥) ومستوى (٠٫٠١) لصالح المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة "ت" المحسوبة تساوى ٢٠٫٣٨ أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية ١٠٢ لمستوى (٠٫٠٥) والتى تساوى ١٫٩٨، ولمستوى (٠٫٠١) التى تساوى ٢٫٦٣.

وهذا يؤدى إلى قبول الفرض الثانى من هذه الدراسة، كما أنه يجيب عن السؤال الثالث الذى ورد فى مشكلة البحث وهو : ما أثر تدريس وحدتين من منهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى على الوعى بمشكلات الإنسان الواردة فيه لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى؟

(٣) عرض النتائج الخاصة بأداء طالبات المجموعتين على مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة:

- مناقشة الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على ما يلى :

"يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠٫٠٥ بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الفلسفة من الكتاب المقرر، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون على مهارات التفكير الفلسفى من الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور، على مقياس

الاتجاهات نحو مادة الفلسفة، لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بمقارنة متوسطى مجموعتى البحث التجريبية والضابطة، وذلك باستخدام إجراءات "ت" الإحصائية فى مقياس الإتجاهات نحو مادة الفلسفة. وكانت النتيجة وجود فرق دال لصالح المجموعة التجريبية. ويوضح ذلك جدول رقم (٢٢).

جدول رقم (٢٢)

دلالة الفرق بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس الإتجاهات نحو مادة الفلسفة

البيـــان / المجموعة	عدد الطالبات	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة "ت"	الفرق فى صالح طالبات المجموعة
التجريبية	٥٢	١٢٢٩٨	٢٣٦ر٥	٥٣٢ر٩٥	١٠٢	٩ر٨٤	التجريبية
الضابطة	٥٢	٩٥٢٦	١٨٣ر١٩	٢٠ر٢			

من الجدول السابق يتضح الآتى :

(١) - ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية عن متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة فى مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة، حيث بلغ المتوسط للمجموعة التجريبية ٢٣٦ر٥، وللمجموعة الضابطة ١٨٣ر١٩، من نهاية عظمى مائتان وتسعون درجة.

(٢) - وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى (٠ر٠٥) ومستوى (٠ر٠١) لصالح المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة "ت" المحسوبة تساوى ٩ر٨٤ أكبرمن قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية ١٠٢ لمستوى (٠ر٠٥) والتى تساوى ١ر٩٨، ولمستوى (٠ر٠١) التى تساوى ٢ر٦٣.

وهذا يؤدى إلى قبول الفرض الثالث من هذه الدراسة، كماأنه يجيب عن السؤال الرابع الذى ورد فى مشكلة البحث وهو : ما أثر تدريس وحدتين من منهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى على الاتجاهات نحو مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى؟

(٤) نتائج إضافية :

استطاع الباحث أن يحصل على بعض النتائج الإضافية من البيانات التى حصل عليها، ولم

يكن لهذه النتائج فروض محددة، وهذه النتائج هى :

(أ) هناك علاقة إيجابية بين إنماء مهارات التفكير الفلسفى لدى طالبات الصف الثالث الثانوى الأدبى وزيادة وعيهن ببعض مشكلات الإنسان الواردة بمنهج الفلسفة المطور.

والجدول التالى يوضح معامل الارتباط لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الفلسفى ودرجاتهن على مقياس الوعى الطلابى ببعض مشكلات الإنسان.

جدول رقم (٢٣)

معامل ارتباط درجات طالبات المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الفلسفى ودرجاتهن على مقياس الوعى الطلابى ببعض مشكلات الإنسان

البيـــــان	الرمـــز	القيمـة
مجموع الأفراد.	ن	٥٢
مجموع حاصل ضرب الدرجات المقابلة فى الاختبارين.	مج س ص	٦١١٣٥
حاصل ضرب مجموع درجات اختبار التفكير الفلسفى فى مجموع درجات مقياس الوعى الطلابى.	مج س X مج ص	٣١٦٨٧٠٢
مجموع مربعات درجات اختبار التفكير الفلسفى.	مج س٢	٣٣٥٣٧
مربع مجموع درجات اختبار التفكير الفلسفى.	(مج س)٢	١٧٣٤٤٨٩
مجموع مربعات درجات مقياس الوعى الطلابى ببعض مشكلات الإنسان.	مج ص٢	١١٥٢١٣
مربع مجموع درجات مقياس الوعى الطلابى ببعض مشكلات الإنسان.	(مج ص)٢	٥٧٨٨٨٣٦
معامل الارتباط.	ر	٢٤ر٠

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد ارتباط موجب بين درجات طالبات المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الفلسفى ودرجاتهن على مقياس الوعى الطلابى ببعض مشكلات الإنسان، ولكن ليست له دلالة إحصائية حيث إن قيمة "ر" المحسوبة تساوى ٢٤ر٠ أقل من قيمة "ر" الجدولية عند درجات حرية ٥٠ لمستوى (٠٥ر٠) والتى تساوى ٢٧٣ر٠ ولمستوى (٠١ر٠) التى تساوى ٣٥٤ر٠.

(ب) هناك علاقة إيجابية بين إنماء مهارات التفكير الفلسفى لدى طالبات الصف الثالث الثانوى الأدبى وتكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة الفلسفة.

والجدول التالى يوضح معامل الارتباط لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الفلسفى ودرجاتهن على مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.

جدول رقم (٢٤)

معامل ارتباط درجات طالبات المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الفلسفى ودرجاتهن على مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة

البيـــــــان	الرمـــز	القيمـة
مجموع الأفراد.	ن	٥٢
مجموع حاصل ضرب الدرجات المقابلة فى الاختبارين.	مج س ص	٣١٢٢٣٦
حاصل ضرب مجموع درجات اختبار التفكير الفلسفى فى مجموع درجات مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.	مج س X مج ص	١٦١٩٦٤٦٦
مجموع مربعات درجات اختبار التفكير الفلسفى.	مج س٢	٣٣٥٣٧
مربع مجموع درجات اختبار التفكير الفلسفى.	(مج س)٢	١٧٣٤٤٨٩
مجموع مربعات درجات مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.	مج ص٢	٢٩٦٤٩٤٣
مربع مجموع درجات مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.	(مج ص)٢	١٥١٢٤٠٨٠٤
معامل الارتباط.	ر	٢٤ر٠

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد ارتباط موجب بين درجات طالبات المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الفلسفى ودرجاتهن على مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة، ولكن ليست له دلالة إحصائية حيث إن قيمة "ر" المحسوبة تساوى ٢٤ر٠ أقل من قيمة "ر" الجدولية عند درجات حرية ٥٠ لمستوى (٠٥ر٠) والتى تساوى ٢٧٣ر٠ ولمستوى (٠١ر٠) التى تساوى ٣٥٤ر٠.

(جـ) هناك علاقة إيجابية بين زيادة وعى طالبات الصف الثالث الثانوى الأدبى ببعض مشكلات الإنسان الواردة بمنهج الفلسفة المطور وتكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة الفلسفة.

والجدول التالى يوضح معامل الارتباط لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الوعى الطلابى ببعض مشكلات الإنسان ودرجاتهن على مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.

جدول رقم (٢٥)

معامل ارتباط درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الوعى الطلابى ببعض مشكلات الإنسان ودرجاتهن على مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة

البيــــــــان	الرمــــز	القيمــة
مجموع الأفراد	ن	٥٢
مجموع حاصل ضرب الدرجات المقابلة فى المقياسين.	مج س ص	٥٧٢٨٧٩
حاصل ضرب مجموع درجات مقياس الوعى الطلابى فى مجموع درجات مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.	مج س X مج ص	٢٩٥٨٨٩٨٨
مجموع مربعات درجات مقياس الوعى الطلابى ببعض مشكلات الإنسان.	مج س٢	١١٥٢١٣
مربع مجموع درجات مقياس الوعى الطلابى ببعض مشكلات الإنسان.	(مج س)٢	٥٧٨٨٨٣٦
مجموع مربعات درجات مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.	مج ص٢	٢٩٦٤٩٤٣
مربع مجموع درجات مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.	(مج ص)٢	١٥١٢٤٠٨٠٤
معامل الارتباط.	ر	٢٦ر٠

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد ارتباط موجب بين درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الوعى الطلابى ببعض مشكلات الإنسان ودرجاتهن على مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة، ولكن ليست له دلالة إحصائية حيث إن قيمة "ر" المحسوبة تساوى ٢٦ر٠ أقل من قيمة "ر" الجدولية عند درجات حرية ٥٠ لمستوى (٠٥ر٠) والتى تساوى ٢٧٣ر٠ ولمستوى (٠١ر٠) التى تساوى ٣٥٤ر٠.

ملخص عام لنتائج البحث وتفسيرها :

(١) هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر٠، ٠١ر٠ بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتى درسن الفلسفة من الكتاب المقرر ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتى تدربن على مهارات التفكير الفلسفى من خلال الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور، فى اختبار التفكير الفلسفى، لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر٠، ٠١ر٠ بين متوسط درجات طالبات

المجموعة الضابطة اللاتى درسن الفلسفة من الكتاب المقرر ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتى تدربن على مهارات التفكير الفلسفى من خلال الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور، فى مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان، لصالح المجموعة التجريبية.

(٣) هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر٠، ٠١ر٠ بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتى درسن الفلسفة من الكتاب المقرر ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتى تدربن على مهارات التفكير الفلسفى من خلال الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور، فى مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة، لصالح المجموعة التجريبية.

(٤) هناك علاقة إيجابية بين إنماء مهارات التفكير الفلسفى لدى طالبات الصف الثالث الثانوى الأدبى وزيادة وعيهن ببعض مشكلات الإنسان الواردة بمنهج الفلسفة المطور.

(٥) هناك علاقة إيجابية بين إنماء مهارات التفكير الفلسفى لدى طالبات الصف الثالث الثانوى الأدبى وتكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة الفلسفة.

(٦) هناك علاقة إيجابية بين زيادة وعى طالبات الصف الثالث الثانوى الأدبى ببعض مشكلات الإنسان الواردة بمنهج الفلسفة المطور وتكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة الفلسفة.

وتشير النتائج المعروضة سابقًا إلى عدة حقائق نوجزها فيما يلى :

(١) إن طالبات المجموعة التجريبية اللاتى تعرضن لدراسة الوحدة الأولى "أهمية أسلوب التفكير الفلسفى فى تطوير المجتمع المصرى"، والوحدة الثانية "مشكلة الشك واليقين" من الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى، قد حققن نموًا فى مهارات التفكير الفلسفى، وازداد وعيهن ببعض مشكلات الإنسان، وتكونت لديهن اتجاهات إيجابية نحو مادة الفلسفة، بمعدلات أعلى مما حققته قريناتُهن طالبات المجموعة الضابطة.

وبمعنى آخر، لقد أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن تحقق جميع الفروض التى وضعها الباحث، وأظهرت النتائج فعالية الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى فى نمو مهارات التفكير الفلسفى لدى طالبات الصف الثالث الثانوى الأدبى، ووعيهن بمشكلات الإنسان الواردة فيه، واتجاهاتهن نحو مادة الفلسفة.

كما تؤكد نتائج الدراسة على العلاقة الإيجابية بين إنماء مهارات التفكير الفلسفى لدى الطالبات وزيادة وعيهن ببعض مشكلات الإنسان من ناحية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة الفلسفة من ناحية أخرى. وكذلك على العلاقة الإيجابية بين زيادة وعى الطالبات ببعض مشكلات الإنسان وتكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة الفلسفة.

وتفسر هذه النتائج، بأنه نظرًا لأن الباحث قد استخدم أسلوب تعليمى - جديد على طالبات المجموعة التجريبية - وهو أسلوب التفكير الفلسفى، الذى يعنى طريقة بحث ومنهج للوصول إلى معرفة الحقيقة، الحقيقة التى لا تعلم فقط بل وأيضًا تبحث، وذلك بما يتضمنه من عرض وتحليل ونقد للأفكار والنظريات الفلسفية، وكذا من خلال إقحام الطالبات فى مواقف يواجهن فيها بأنفسهن قضايا ومشكلات تقابلهن فى الحياة الاجتماعية، وتتفرع من المشكلات الفلسفية الكبرى، ويطالبن فيها بالتفكير وإبداء الرأى والحكم عليها بهدف تعليمهن طريقة حياة وطريقة تفكير مجتمعنا المصرى.

إن هذا التفوق الذى حققته طالبات المجموعة التجريبية يدل على أثر استخدام أسلوب التفكير الفلسفى - الذى يتسم بإيجابية المعلم وطالباته اللاتى يشاركنه فعليًا فى اكتشاف الحقائق وتعلمها من خلال الحوار الذى يتسم بفن الإقناع. "فليس هناك فلسفة بغير تفلسف، أعنى بغير مشاركة فى مسائلها، وتجربة حية لمشكلاتها" - واختلافه عن الخط الذى سار عليه كتاب الفلسفة الحالى "الفلسفة ومشكلات الإنسان" الذى يتمثل فى النظر إلى تدريس الأفكار والنظريات الفلسفية من خلال منظور تقليدى يقوم على الرواية والحكاية دون العناية بتدبرها والحكم عليها بهدف حشر المعلومات التى يتضمنها المقرر الدراسى فى أذهان الطالبات.

ويظهر التحليل الإحصائى للنتائج أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لا تعزى إلى الصدفة، وإنما ترجع - كما يرى الباحث - إلى العامل التجريبى، وهو الوحدتان الأولى والثانية من الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى للأسباب الآتية :

(أ) إن طالبات المجموعة التجريبية متكافئات فى كل العوامل مع طالبات المجموعة الضابطة باستثناء العامل التجريبى، وهو الوحدتان الأولى والثانية من الإطار المقترح.

(ب) أدرك الباحث أن هناك شغفًا لدى طالبات المجموعة التجريبية للمشاركة فى دراسة الوحدتين الأولى والثانية من الإطار المقترح؛ لأنهما أكثر اتصالاً بمشكلات وقضايا تقابلهن فى الحياة اليومية.

(جـ) إن الإطار المقترح قد أُعد أساسًا لتنمية التفكير الفلسفى، وتم تنفيذه بالشكل الذى يعمل على تنميته لدى الطالبات. فقد تم صياغة أهداف الوحدتين الأولى والثانية ومحتواهما وطرق تدريسهما والأنشطة والوسائل التعليمية، وكذلك أساليب تقويمهما لكى تفى بهذا الغرض.

ومن هنا، فإن تفسير تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة يتبين فى ضوء خصائص الوحدتين الأولى والثانية من الإطار المقترح الذى يلبى حاجة طالب المرحلة الثانوية - منذ الصغر

- إلى ممارسة التفكير الفلسفى، والذى يتميز بالدهشة والتساؤل والشك الدعامات الأساسية للتفلسف.. ومن ثم فإن محتويات الوحدتين الأولى والثانية من الإطار المقترح تثير دافعية الطالبات، وتفسح المجال أمامهن لتأكيد ذاتيتهن، وتعمل بالتالى على تنمية مهارات التفكير الفلسفى لديهن.

(٢) إن إحساس طالبات المجموعة الضابطة بعقم التفكير الفلسفى أو عدم جدواه - بعد دراستهن للوحدتين الأولى والثانية من الكتاب المقرر - قد انعكس على وعيهن ببعض مشكلات الإنسان الواردة فى مادة الفلسفة، واتجاهاتهن نحو المادة.

وفى هذا الصدد يؤكد الباحث على أن معوقات التفكير الفلسفى - التى سبق عرضها فى الفصل الرابع - تؤدى إلى ضعف وعى الطالبات بمشكلات الإنسان، وتكوين اتجاهات أو انطباعات سيئة لديهن عن الفلسفة.

(٣) إن الطالبات فى مرحلة التعليم الثانوى العام لديهن القدرة على تعلم الفلسفة وممارسة مهارات التفكير الفلسفى من خلال مواقف حياتية تنبثق من المشكلات الفلسفية الكبرى.

(٤) إن تحقق هذه النتائج جاء رغم قصر المدة الزمنية التى استغرقها تدريس الوحدتين الأولى والثانية من الإطار المقترح (ثلاث حصص أسبوعيًا بإجمالى قدره إحدى وعشرون حصة).

(٥) تتفق نتائج الدراسة الحالية، فى مجملها، مع ما أسفرت عنه بعض البحوث - التى عرضها الباحث فى الفصل الثانى - مثل :

دراسة محمد عادل عفيفى ١٩٨٠، دراسة Grant ١٩٨٠، دراسة محمود أبوزيد ١٩٨١، دراسة TEAGLE ١٩٨٦، دراسة إلهام بلال ١٩٨٦، دراسة فاطمة طلبة ١٩٨٧، دراسة كمال نجيب ١٩٨٨، دراسة إبراهيم سعيد ١٩٨٨، دراسة غازى خليفة ١٩٩٠، دراسة سعيد حمزة ١٩٩١، دراسة محمود الزناتى ١٩٩١.

(٦) تخلص النتائج إلى أن تربية الطلاب على منهج التفكير الفلسفى قد يكون مفتاحًا لتلك العملية التى يحقق بها الإنسان انتقاله من المملكة الحيوانية إلى المملكة الإنسانية .. وهذا يتطلب إرساء مبادئ التربية العقلانية (الاستقلالية) لدى الأفراد منذ الطفولة، ونشر التربية العقلانية بين الشباب.

وبعد الانتهاء من الدراسة الميدانية، والوصول إلى النتائج وتفسيرها، جاءت خطوة ملخص البحث وتوصياته والبحوث المقترحة. وهذا هو موضوع الفصل القادم.



الفصل السابع

ملخص البحث وتوصياته والبحوث المقترحة

أولاً ـ ملخص البحث.

ثانيًا ـ التوصيات.

ثالثًا ـ البحوث المقترحة.

رابعًا ـ خاتمة البحث.

أولاً ـ ملخص البحث :

تناول هذا البحث بالدراسة موضوع تنمية التفكير الفلسفى كمدخل لتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية.

وقد تحددت مشكلة البحث فيما يلى :

تطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية فى ضوء التفكير الفلسفى، وبيان أثره على إنماء مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى، ووعيهم بمشكلات الإنسان الواردة فيه، واتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة.

ولدراسة هذه المشكلة، حاول الباحث الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ - ما التصور المقترح لتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية فى ضوء التفكير الفلسفى؟

٢ - ما أثر تدريس وحدتين من منهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى على إنماء مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى؟

٣ - ما أثر تدريس وحدتين من منهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى على الوعى بمشكلات الإنسان الواردة فيه لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى؟

٤ - ما أثر تدريس وحدتين من منهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى على الاتجاهات نحو مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى؟

وقد جاء البحث فى سبعة فصول. خصص الباحث الفصل الأول لعرض مشكلة البحث، حدودها، خطة بحثها.

وعرض فى الفصل الثانى البحوث والدراسات السابقة التى تمت للبحث الحالى بصلة قوية. وقد أشار الباحث إلى أنه لم يعثر على دراسات عربية أو أجنبية بحثت فى موضوع الدراسة الحالية.

وتناول الفصل الثالث التفكير الفلسفى. وقد قام الباحث فى هذا الفصل بتقديم عرض تفصيلى للتفكير الفلسفى، ومقارنته بأنماط التفكير الإنسانى. وانتهى الباحث إلى التوصية بأن نربى طلابنا على منهج التفكير الفلسفى.

وقدم الباحث فى الفصل الرابع مادة الفلسفة فى المدرسة الثانوية بين التفكير الفلسفى وتعليم الفلسفة، ويرجع ذلك إلى أن مادة الفلسفة هى المادة الدراسية موضوع البحث الحالى. وانتهى الباحث بالتأكيد على أن تنمية التفكير الفلسفى أكثر جدوى من تعليم الفلسفة بالمرحلة الثانوية،

كما أن ثمة علاقة وثيقة بين التفكير الفلسفى وكل من الاتجاهات نحو مادة الفلسفة والوعى بمشكلات الإنسان.

وخصص الباحث الفصل الخامس لعرض الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى، وبناء أدوات البحث، وهى : اختبار التفكير الفلسفى "اختبار مواقف"، مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان، مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.

وتناول الباحث فى الفصل السادس الدراسة الميدانية ونتائجها. وقد أوضح الباحث فى هذا الفصل الهدف من التجربة الأساسية للبحث، وكذا إجراءاتها، ثم نتائجها.

وكان الفصل السابع ملخص البحث وتوصياته والبحوث المقترحة. وفيه يبلور الباحث ملخص البحث وكذلك أهم النتائج التى توصلت إليها هذه الدراسة بطريقة مركزة، حتى يمكن على أساسه إثبات مجموعة من التوصيات التى تتعلق بتنمية التفكير الفلسفى كمدخل لتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية، ثم يقدم مجموعة من الموضوعات البحثية المقترحة التى أثارتها هذه الدراسة فى عقل الباحث، وفى النهاية خاتمة البحث.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة فعالية الإطار المقترح لمنهج الفلسفة المطور فى ضوء التفكير الفلسفى بالصف الثالث الثانوى أدبى فى تنمية مهارات التفكير الفلسفى لدى الطالبات، ووعيهن ببعض مشكلات الإنسان الواردة فيه، واتجاهاتهن نحو مادة الفلسفة.

ثانياً ـ التوصيات :

انطلاقًا من نتائج الدراسة - التى سبق ذكرها - يوصى الباحث بما يلى :

١ - ضرورة إعادة النظر فى كتاب الفلسفة الحالى بالمرحلة الثانوية، حيث يستعاض عنه بدليل الطالب فى التفكير الفلسفى متضمنًا مواقف يواجه فيها الطالب قضايا ومشكلات تقابله فى الحياة الاجتماعية، وتتفرع من المشكلات الفلسفية الكبرى .. على أن يكون فى هذا الدليل ما يحفز الطالب على أن يفكر ويتساءل وأن يتعود على انتهاج الأسلوب الفلسفى فى التفكير - وذلك حتى لا نعتقل فكره فى مصدر واحد - بما يؤدى إلى إزالة الانطباعات السيئة التى تكونت لديه عن الفلسفة، وتنمية وعيه بالقضايا المطروحة.

تلك دعوة صريحة بضرورة تمصير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية - الذى يهدف إلى تكوين الفيلسوف الصغير أو مشروع الفيلسوف - وتمصير الفكر الفلسفى لا يعنى الانغلاق - حتى نستطيع فى النهاية أن نربى طالبًا لديه القدرة على أن يقول رأيًا، يتصف بالاتزان، حيث يمتلك سلاح الفكر.

٢ – الاهتمام بطريقة التعليم الحوارى فى تدريس الفلسفة، وحرية الطلاب فى النقد، واحترام آرائهم . . وهذا يتطلب الاهتمام بالتربية العقلانية RATIONAL EDUCATION بما يمكن الطلاب من أن يفكروا لأنفسهم تفكيرًا مستقلاً بدلاً من أن نفكر لهم.

٣ – من المفيد اقتراح إدخال منهج الحوار ضمن مناهج الدراسة بالتعليم الثانوى – بديلاً لجماعة المناظرة التى تمارس نشاطًا شكليًا فى الوقت الراهن ببعض المدارس، حيث يتم التركيز على عدد محدود من الطلاب لا يتجاوز أصابع اليد الواحدة – يعرض لأدب الحوار والمناظرة، ولقضايا حياتية تواجه الطلاب فى الحياة اليومية كقضية الاغتراب وقضية الغلو فى التفكير. . . وغيرهما، ويشجع الطلاب على تناول قضايا يختارونها بالمناظرة، وتعويدهم على الاطلاع والبحث.

٤ – ضرورة إعداد وسائل معينة فى تدريس مادة الفلسفة، تسهم فى تحقيق أهداف المادة مثل الأفلام وأشرطة الكاسيت مسجل عليها بعض الموضوعات الفلسفية، والتى تأخذ طابع الحوار السقراطى، حيث تثير تفكير الطلاب، وتساعدهم على استنتاج الأفكار الفلسفية بدلاً من سردها عليهم.

٥ – إعداد مقاييس موضوعية لقياس وعى الطلاب بمشكلات الإنسان الواردة فى مادة الفلسفة، والتوسع فى صياغة الأسئلة – فى شكل مواقف – التى تقيس المستويات العليا من التفكير (التحليل والتركيب والتقويم)، والاتجاهات والقيم الفلسفية، على أن تكثر فى هذه الأسئلة كاف المخاطب بما يشجع الطلاب على الإبداع، وممارسة بعض مهارات التفكير الفلسفى . . لأن الفلسفة ما هى إلا الرأى والرأى الآخر.

٦ – تدريب طلاب قسم الفلسفة والاجتماع بكليات التربية على صياغة بعض الوحدات الدراسية المقررة بأسلوب التفكير الفلسفى، وكذا على أساليب تنمية مهارات التفكير الفلسفى لدى الطلاب.

٧ – تدريب معلمى مادة الفلسفة – أثناء مزاولتهم للمهنة – على صياغة الوحدات الدراسية المقررة بأسلوب التفكير الفلسفى، وكذا على أساليب تنمية مهارات التفكير الفلسفى لدى الطلاب.

٨ – زيادة الخطة الدراسية لمادة الفلسفة إلى ثلاث حصص – إن أمكن – حيث إن حصة ونصف فى الأسبوع غير كافية لتدريس مادة الفلسفة – وبالتالى يتسع الوقت للحوار والمناقشة والإقناع.

ثالثاً ـ البحوث المقترحة :

نظرًا لأن الباحث قد اقتصر فى دراسته على مادة الفلسفة فقط، وهذه المادة من بين المواد التى جرى العرف على تسميتها بالمواد الفلسفية - والتى يفضل الباحث تسميتها "بالمواد الإنسانية" - فلا تزال هناك مشكلات قائمة تحتاج إلى دراسة.

ولذا يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية :

١ - تنمية التفكير الفلسفى كمدخل لتطوير منهج المنطق بالمرحلة الثانوية.

٢ - تطوير منهج الاجتماع بالمرحلة الثانوية لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة.

٣ - تطوير منهج علم النفس بالمرحلة الثانوية لتنمية التفكير العلمى والاتجاه نحو المادة.

٤ - تطوير منهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية لتنمية الوعى الاجتماعى بقضايا المجتمع المصرى والاتجاه نحو المادة.

٥ - أثر استخدام مداخل مختلفة فى تدريس مادة الفلسفة على تنمية بعض مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى.

٦ - التفكير الفلسفى لدى طلاب القسمين الأدبى والعلمى . . دراسة تقويمية.

٧ - أثر كتب الفلسفة الخارجية "الملخصات" على تنمية بعض مهارات التفكير الفلسفى والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى.

٨ - أثر وسائل الإعلام على تنمية بعض مهارات التفكير الفلسفى والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى.

٩ - أثر الدروس الخصوصية على تنمية بعض مهارات التفكير الفلسفى والوعى بمشكلات الإنسان والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى.

١٠ - أثر الصحافة المدرسية - كنشاط مدرسى - فى تنمية التفكير الفلسفى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

١١ - دور معلم الفلسفة فى تنمية التفكير الفلسفى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

رابعاً ـ خاتمة البحث :

استهدفت الدراسة الحالية بيان أثر تطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية فى تنمية بعض مهارات التفكير الفلسفى، والوعى ببعض مشكلات الإنسان الواردة فيه، واتجاهات الطلاب نحو المادة.

وكان مبعث الاهتمام بهذا الموضوع حالة التردى التى وصل إليها منهج الفلسفة - كتابة وتدريسًا - حيث عجز عن أن يتحول إلى طاقة تحريك لفكر الطالب وسلوكه. هذا فضلاً عن اتجاه بعض الطلاب السالب نحو مادة الفلسفة.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة بديلاً ممكنًا لتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية تطويرًا، من شأنه تنمية مهارات التفكير الفلسفى لدى الطالبات، وزيادة وعيهن ببعض مشكلات الإنسان، واتجاهاتهن نحو مادة الفلسفة.

وتبقى الدعوة صريحة ومعلنة بضرورة تنمية مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب المرحلة الثانوية، ذلك أن أهمية التفكير - كما ذكر الباحث فى مقدمة البحث بالفصل الأول - تعدل أهمية الإنسان وحضارته.

ويأمل الباحث أن يكون فى هذه الدراسة ما يعين على إصلاح تدريس مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية. كما يأمل أن يهتم القائمون على تدريس هذه المادة بتطبيق نتائج هذا البحث التجريبى.



الملاحـــق

ملحق (١) : * الوحدة المقترحة (١): أهمية أسلوب التفكير الفلسفى فى تطوير المجتمع المصرى.
* الوحدة المقترحة (٢): مشكلة الشك واليقين.

ملحق (٢) : اختبار التفكير الفلسفى "اختبار مواقف".

ملحق (٣) : مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان.

ملحق (٤) : مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.

ملحق (٥) : استبيان عن دور كتاب "الفلسفة ومشكلات الإنسان" للصف الثالث الثانوى أدبى فى تنمية التفكير الفلسفى.

ملحق (٦) : مفتاح التصحيح لاختبار التفكير الفلسفى.

ملحق (٧): مفتاح التصحيح لمقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان.

ملحق (٨) : أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

ملحق (١)

الوحدة المقترحة (١)

أهمية أسلوب التفكير الفلسفى في تطوير المجتمع المصرى

الموضوع الأول : التفكير الإنسانى وأساليبه.

الموضوع الثانى : معنى الفلسفة.

الموضوع الثالث : مباحث الفلسفة وصلتها بالحياة فى المجتمع المصرى.

الموضوع الرابع : العصور التاريخية لتطور الفكر الفلسفى.

الموضوع الخامس : التفكير الفلسفى وصلته بالإنسان والمجتمع المصرى.

الموضـــوع الأول

التفكير الإنسانى وأساليبه

أولاً ـ الأهداف :

بعد أن تقومى بدراسة هذا الموضوع ينبغى أن تكونى قادرة على :

١ - أن تتعرفى المفاهيم الآتية (التفكير، إمعان الفكر، التفقه، المشكلة، القضية، الأسلوب الخرافى، الأسلوب الدينى، الأسلوب الفلسفى، الأسلوب العلمى).

٢ - أن تميزى بين الأساليب المختلفة للتفكير الإنسانى.

٣ - أن تعى موقف الإسلام من أساليب التفكيرالمختلفة.

٤ - أن تطبقى الأساليب المختلفة للتفكير على أمثلة من الحياة اليومية للمجتمع المصرى.

٥ - أن تنفرى من أسلوب التفكير الخرافى الذى يعتبر مسئولاً عن تخلف المجتمع المصرى.

٦ - أن تكتسبى اتجاهًا موجبًا نحو أساليب التفكير السليم.

٧ - أن تلمى بخصائص التفكير الفلسفى.

٨ - أن تتعرفى قيمة الأسلوب الفلسفى فى التفكير.

٩ - أن تتمكنى من بعض مهارات التفكير الفلسفى.

١٠ - أن تستنتجى العلاقة بين أسلوب التفكير الفلسفى وكل من أسلوب التفكير الدينى وأسلوب التفكير العلمى.

١١ - أن ترغبى فى حل مشكلاتك بنفسك.

ثانياً ـ المحتوى :

موقف (١) لإثارة تفكير الطالبات

دخل المعلم* على طالباته الفصل قائلاً : يحاول بعض الطلاب فى المرحلة الثانوية تناول أدوية وعقاقير لمساعدتهم على الانتباه والسهر فى فترة الامتحانات، وتصل بهم هذه الحالة إلى نوع من التعود على هذه العقاقير والرغبة فى تناولها باستمرار حتى يصلوا إلى درجة لا يستطيعون معها التوقف عن استخدامها، ويتحول بذلك الطالب من شخص عادى سَوِى إلى مدمن منحرف، ويؤدى ذلك إلى فساد حياته، وضياع مستقبله، وفقد أصدقائه، وتفسخ علاقاته، وهدر صحته.

وإن كان الانحراف فى الغالب له ضحية أو مجنى عليه كالقتل أو السرقة، إلا أن هناك أنواعًا من الإنحراف لا يكون فيها ضحية أو مجنى عليه كالإدمان، إنما يكون الضحية والمجنى عليه هو المدمن ذاته، ويأتى بعده أسرته، ثم مجتمعه بصفة عامة.

ومن مناقشة هذه المشكلة مع الطالبات، تبين إهمال قيمة احترام العقل لدى هؤلاء الطلاب، حيث افتقد العقل نشاطه الذاتى، وأصبح أسيرًا لهذه العقاقير لا ينتبه إلا بها، وبدونها يصير خاملاً مهدر القيمة والذات، وبمعنى آخر أن ثمة عقلاً

* المعلم فى هذا الموقف هو الباحث نفسه.

مضطربًا، عقلاً ضائعًا، يفتقد أسلوب التفكير السديد .. وهنا تساءل المعلم: ما التفكير؟ إن هذا السؤال يدعونا إلى التفكير فى التفكير.

التفكير : هو عملية عقلية عليا يستطيع الفرد عن طريقها أن يحل مشكلة معينة فى موقف ما ليصل إلى هدف محدد. ويعتمد على عمليتى: الاستقراء (أى استنتاج الكليات من الجزئيات)، والاستنباط (أى استنتاج الجزئيات من الكليات).

وقفة تأمل

وفيها طرح المعلم عددًا من التساؤلات على الطالبات مثل :

- ما معنى كلمة (مشكلة)؟ هاتى بعض الأمثلة الشارحة لها.
- هل هناك فرق بين "المشكلة" و "القضية"؟
- هل التفكير يتم فى حالة وجود مشكلة فقط؟
- هل التفكير مرادف لإمعان الفكر والتفقه؟
- هل تفكير الإنسان شىء ولغته شىء آخر؟
- الإنسان هو الكائن الوحيد الذى يفكر ويتكلم .. لماذا؟
- ما أنسب تعريف للإنسان؟

إن الحوار بين المعلم وطالباته قد أسفر عن الآتى:

● المشكلة كما نقول فى البحث العلمى هى موقف يتحدى العقل ويثير التفكير. وقد تكون المشكلة مرتبطة بحاجة أو رغبة لدى أفراد المجتمع لم تشبع بعد (مشكلة المواصلات - غذاء - تعليم - بطالة - الترفيه). بمعنى أن ما يوجد حاليًا من منتجات أو خدمات لا يلبى هذه الحاجة.

● ثمة فرق بين "المشكلة" و "القضية". وباختصار شديد نقول: إن "المشكلة" موقف يتطلب حلاً ومهمة المفكر أن يبحث عن أفضل الحلول. وبمعنى آخر فإن المشكلة تتطلب عملاً وسلوكًا. أما "القضية" فهى ـ أيضًا ـ موقف تختلف حوله الآراء، وقد يوجد له معارضون ومؤيدون ولكل حججه وأسانيده التى يدافع بها عن وجهة نظره. والمطلوب من المفكر هنا أن يحلل تلك الآراء ويقيم أسانيدها وينقد منطقها ليصل إلى قرار بالنسبة لأصح الآراء وأقواها، بمعنى أن القضية تتطلب رأيًا.

● ليس ضروريًا أن تكون هناك مشكلة كى يمارس الإنسان التفكير، فالتفكير بالنسبة للعقل الإنسانى، كالتنفس، لابد أن يمارسه، أراد أم لم يرد.

● يظن البعض أن إمعان الفكر والتفقه مرادفان للتفكير، فى حين أن الأمر غير ذلك. فإمعان الفكر أمر أكثر إيجابيه من التفكير، ويعرف بأنه "معاودة التفكير بانتباه بضع مرات فى نفس الشىء". وقد سأل أحد الناس نيوتن قائلاً : " كيف اكتشفت قانون الجاذبية؟" فجاءه الرد : "بالتفكير حوله كل الوقت".

أما التفقه فهو معرفة دقائق الأشياء وجملتها. إذن فهو خطوة عقلية أبعد مدى من التفكير، تجعل الإنسان أكثر وعيًا لما يحيط به، وأعمق إدراكًا لأبعاد وجوده فى الكون، كما تجعله متفتح البصيرة دومًا، مستعدًا للحوار المسئول إزاء كل ما يعرض له على صفحة العالم والوجود.

● من أوهام بعض الناس، التى توشك أن تكون لديهم من المسلمات، الاعتقاد بأن فكر الإنسان شىء ولغته شىء آخر. وليس الأمر شيئين قد يتصلان وقد ينفصلان كما نشاء نحن لهما، بل الذى هناك هو شىء واحد، ألا وهو اللفظ ودلالته. فهو كالمصباح وضوئه، وكالزهرة وعطرها.

● التفكير هو الذى يعطى للإنسانية معنى وللوجود الإنسانى سندًا وتبريرًا. فالإنسان يفكر وفى نفس الوقت يعبر عن تفكيره باللغة، وهو الوحيد الذى جمع بين هاتين الصفتين حيث توجد كائنات حية أخرى تفكر دون أن تنطق، وذلك مثل الشمبانزى. وكذلك توجد كائنات حية أخرى تنطق فقط دون أن تفكر إطلاقًا، وذلك مثل الببغاء.

التفكير إذن مرتبط باللغة. والإنسان لا يمكنه أن يعبر عن أفكاره إلا بواسطة اللغة. ولذلك يقال: إن اللغة هى الفكر المنطوق، والفكر هو اللغة غير المنطوقة.

● الإنسان - فى عرف القرآن - مخلوق مكلّف يتحمل أمانة قيادة الحياة بمنهج الله. وهذا هو أجمع تعريف لخصائص الإنسان ومميزاته.

موقف (٢)

يلاحظ فى حياتنا الجارية مقاومة للعقل وأحكامه، واستقبالاً حسنًا للوجدان وميوله. فمن نكد الدنيا أن يصبح "الفكر" فى بلادنا مرادفًا للهم والغم والكرب العظيم .. بحيث لا تجد الأم التى تحنو على أبنائها أجمل من أن تدعو لهم الله أن يجنبهم "الفكر" .. !

هذا على الرغم من أن القرآن الكريم قد دعا إلى التفكير، والتفكير المنطقى الهادئ، وفى هذا الباب نجد القرآن يسبق السيكولوجيين فى تقرير نظرية "**الجماهير لا عقل لها**". فهو يدعو كل فرد أن يتعمق فى التفكير غير متأثر بعاطفة الجماهير، قال تعالى : ﴿**قل إنما أعظكم بواحدة أن تقوموا لله مثنى وفرادى ثم تتفكروا**﴾ (سورة سبأ : آية ٤٦) ويكفينا فى مجال الحديث عن الفكر الإشارة إلى تكريم العقل، فى قول رسول الله صلى الله عليه وسلم : "**ما خلق الله عز وجل أكرم عليه من العقل**".

● إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع المثل الشعبى المصرى: "اللى يتفكر يتعكر".. اذكرى مبرراتك. وفى أثناء مناقشة الموقف السابق مع الطالبات، أيد البعض منهن المثل الشعبى المصرى، وذكرن أن هذا المثل صحيح.. ومن خلال الحوار والمناقشة تبين لهن فى النهاية أن هذا المثل خطأ .. حيث اتضح أن :

(١) التفكير هو الهبة العظمى التى منحها الله ـ سبحانه وتعالى ـ للإنسان، وفضله بذلك على سائر الكائنات. فالأصل فى الإنسان أنه سيد الكائنات، وهو سيد الكائنات لأن له عقلاً، والعقل أداة للفهم والمعرفة والتصرف.

(٢) التفكير لا يتم بصورة واحدة، إذ لو كان كذلك لاتفق الناس جميعًا فى نتائج تفكيرهم، ولكن هناك مجموعة من الطرق التى يعبر بها الإنسان عن تفكيره، تعرف بأساليب التفكير.

والسؤال الآن : تُرى ما هذه الأساليب؟

أســاليب التفكير :

خلاصة القول أن التفكير له أساليب مختلفة يمكن أن نوجزها فى أربعة :

(١) الأسلوب الخرافى.

(٢) الأسلوب الدينى.

(٣) الأسلوب الفلسفى.

(٤) الأسلوب العلمى.

موقف (٣)

فى المجتمع المصرى، يعتقد أكثر الأزواج أن "المال والبنون زينة الحياة الدنيا"، وأن الحمل وخلف الأطفال له أثره فى تدعيم مركز المرأة فى الأسرة وزيادة قيمتها واستقرارها.

وقد يصاحب الحمل والولادة أخطاء معروفة، منها: اعتقاد خاطئ لبعض الآباء هو أن المرأة هى المسئولة عن تحديد جنس الوليد. فإذا كانت ممن يقتصر خلفهن على البنات فإن هذا يزعزع مركزها ويهدد أمنها ويحرك احتمالات أن يتزوج زوجها بغيرها، عساها أن تعوضه خلفة من البنين. وإذا كان الأهل ممن يفضلون خلف الذكور، فإن خلف الذكور يصاحبه الفخر والبشرى والاطمئنان والرضى والراحة النفسية. أما خلف الإناث فكثيرًا ما يؤدى إلى القلق وعدم الراحة عند الأم والأب وربما بقية الأهل كذلك.

وإذا لم يحدث الحمل خيم الهم والحزن، وبدأت المحاولات القلقة للبحث عن أسباب عدم الحمل عند المرأة أولاً عادة. ويهدد المرأة قلق بالغ وكذلك الرجل.

● تصوَّرى حوارًا - فى شكل مناظرات - بين أربع من زميلاتك لتفسير هذا الموضوع بحيث يمثل كل واحدة منهن أسلوبًا من أساليب التفكير المختلفة.

إن الحوار بين المعلم وطالباته قد أسفر عن الآتى :

الطالبة الأولى (أسلوب التفكير الخرافى) : المرأة التى تشعر بالقلق لعدم الإنجاب عمومًا، أو عدم إنجاب الصبية بالذات، وتخشى على حياتها الزوجية من التصدع نتيجة لذلك، قد تلجأ إلى العرافين والسحرة والدجالين، علها تجد عندهم حلاً لعقدتها، خاصة إذا كانت تجهل الحقائق العلمية الخاصة بالحمل والتناسل.

ومن الأمثلة البارزة لهذا النوع من الخرافات التى يلازمها سلوك لامعقول "**الوصفات البلدية**" لعلاج بعض الأمراض، والأحجبة، والتعاويذ، لحل بعض المشكلات الواقعية أو الوهمية، وما إلى ذلك.

الطالبة الثانية (أسلوب التفكير الدينى): حسم القرآن الكريم هذا الموضوع فى قوله تعالى: **﴿لله ملك السموات والأرض، يخلق ما يشاء، يهب لمن يشاء إناثًا ويهب لمن يشاء الذكور، أو يزوجهم ذكرانًا وإناثًا، ويجعل من يشاء عقيمًا، إنه عليم قدير﴾** (سورة الشورى الآيتان: ٤٩، ٥٠).

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "**من كانت له ثلاث بنات أو أخوات فصبر على إيوائهن وضرائهن أدخله الله الجنة بفضل رحمته إياهن" فقال رجل : وثنتان يا رسول الله؟ قال: "وثنتان" فقال رجل : وواحدة؟ فقال : "وواحدة"**.

وانظر أيضًا إلى المثل العامى الذى ينهض محاولاً تصحيح هذه الفكرة بعض الشىء فيقول : "أبو البنات مرزوق".

ومن شعر شوقى :

إن البنات ذخائر من رحمـة * وكنوز حب صادق ووفـاء

الطالبة الثالثة (أسلوب التفكير الفلسفى) : لا توجد أية مشكلة لعدم إنجاب الصبية بالذات، أو فى حالة عدم الإنجاب عمومًا. فمن خلال (فلسفة الدين) التى تستهدف تعميق العقيدة وإثراء التفكير فى مشكلاتها، يمكن القول: إنه لا توجد

أية مشكلة فى حالة عدم إنجاب الصبية بالذات، طالما يوجد منطق إيمانى وتفكير عميق سديد فى الوقت نفسه، يجعل الفرد يعتقد أن الله ـ سبحانه وتعالى ـ سيجعل كل بنت أجمل من الأخرى فى نظر رجل، وبالتالى كل بنت ستأتى برجل جاهز لم يتعب الأب فى تربيته أو تعليمه. وانظر إلى ما يقال فى هذا الصدد "زوج ابنتى هوه ابنى". وواقع الحال فى الحياة الجارية قد يؤيد ذلك.

كذلك لا توجد أية مشكلة فى حالة عدم الإنجاب عمومًا، طالما يوجد منطق إيمانى وتفكير عميق سديد فى نفس الوقت يجعل هذا الفرد يتعامل مع الآخرين كما لو كانوا أبناءه الحقيقيين. وبالمثال يتضح المقال، معلم فلسفة تزوج ولم ينجب لو تعامل مع طلابه - بنين وبنات - كما لو كانوا أبناءه الحقيقيين، لأصبح الجميع - بفضل الله - أبناءه بالفعل .. وهكذا.

وانظر أيضًا إلى أحد أمثال الفلسفة العامية الذى ينهض محاولاً تصحيح هذه الفكرة بعض الشىء فيقول : "العيشة الهنية بتنسى الذرية".

الطالبة الرابعة (أسلوب التفكير العلمى) : يؤكد أسلوب التفكير العلمى على أن اعتقاد بعض الآباء بأن المرأة هى المسئولة عن تحديد جنس الوليد هو اعتقاد خاطىء، ذلك أن الأب - وليست الأم - هو المسئول عن تحديد جنس الطفل ذكرًا كان أم أنثى .. لماذا؟ لأن الكروموزوم المحدد للجنس يأتى من قِبل الأب وليس الأم. ولذلك ننصح الزوج الذى ينجب بنات بعدم الزواج بأخرى.

وانظر أيضًا إلى قصة امرأة أبى حمزة الضبى التى تؤكد هذه الحقيقة، وعنوانها "ما ذلك فى أيدينا" كانت امرأة أبى حمزة الضبى شاعرة، وقد هجرها زوجها حين ولدت بنتًا، ومرَّ يومًا بخبائها، فإذا هى تقول :

ما لأبى حمزة لا يأتينـــــا * يظل فى البيت الذى يلينـــا
غضبان ألا نلد البنينـــــا * تالله ما ذلك فى أيدينـــا
وإنما نأخذ ما أعطينـــــا * ونحن كالأرض لزارعينـــا
تنبت ما قد زرعوه فينـــا

فرقَّ لها وصالحها.

من هذه المناظرة توصل المعلم بالاشتراك مع طالباته إلى استنباط تعميم مُميز لكل أسلوب من أساليب التفكير السابقة، على النحو التالى :

- أسلوب التفكير الخرافى : بدائى غير منطقى، يستند فيه الإنسان إلى أسباب غير صحيحة أو غيبية، لا يكون فى مقدوره أن يحددها أو أن يتحكم فيها.
- أسلوب التفكير الدينى : إيمانى يربط الأحداث بقدرة الله تعالى، مما يؤدى إلى ازدياد إيمان الإنسان بالله.
- أسلوب التفكير الفلسفى : تأملى عقلى، مؤمن حتى لو تشكك بعض المنتمين إليه فى الدين.
- أسلوب التفكير العلمـــى : تجريبى حسى يختص بالظاهرة وحدها.

أساليب التفكير فى الميزان :

إن الحكم على أساليب التفكير تطلب من المعلم أن يطرح على طالباته عددًا من التساؤلات مثل:

- لماذا يلجأ الإنسان إلى التفكير الخرافى؟ وهل عصرنا يقبل هذا الأسلوب من التفكير؟

- ما العلاقة بين أسلوب التفكير الفلسفى وأساليب التفكير الأخرى؟
- ما هو موقف الإسلام من أساليب التفكير الخرافى، الفلسفى، العلمى؟

إن الحوار بين المعلم وطالباته قد أسفر عن الآتى:

التفكير الخرافى أسلوب بدائى غير منطقى يرتكز على الأوهام، ويغلب الخيال فيه على الحقيقة، ولا يزال متسلطًا على العقول فى عصرنا هذا بالرغم من انتشار العلم وتقدمه.

وهكذا نجد فى أكثر المجتمعات تقدمًا بقايا من التعلق بالخرافة، تتمثل فى إعطاء مكان الصدارة فى كثير من الصحف، للحوادث التى تبدو خارقة للطبيعة، وفى استمرار ظهور أعمدة صحفية مثل "حظك هذا اليوم" أو قراءة الطالع من الأبراج، أو انتشار تعبيرات تحمل معنى خرافيًا مثل "امسك الخشب"، والتشاؤم من الرقم ١٣، إلى آخر هذه المظاهر التى تدل على أن التفكير الخرافى ما زال - فى عصر الصعود إلى القمر - متشبثًا بكثير من مواقعه، حيث يحتل فى تفكير بعض الناس مكانة لا يزال من الصعب زعزعتها.

وانظر إلى طالبة تؤكد على ضرورة استخدام الأسلوب الخرافى رغم اقتناعها بخطأ استخدامه، لأنه ضرورة لحل المشكلات المستعصية .. وأخرى تقول: إنها حضرت موقف به "زار"، وقد تم شفاء السيدة المريضة فى هذا الموقف.

ولعل هذا يلقى الضوء على السبب الرئيسى فى التجاء الإنسان إلى التفكير الخرافى، وهو العجز والضعف إزاء حاجاته الرئيسية أو مشكلاته المستعصية وعدم القدرة على التفكير المنطقى السليم.

وإذا كان التفكيرالفلسفى يتميز بمقدرته على التفكير المنطقى، فإن التفكير الخرافى بدائى غير منطقى. وعلى ذلك يمكن القول بأن التفكير الفلسفى يختلف جوهريًا عن التفكير الخرافى، وأنهما لن يلتقيا.

ومن الأمور التى تدعو إلى الأسى - ونحن فى العقد الأخير من القرن العشرين - أن التفكير الخرافى لا يزال شائعًا فى مجتمعنا المصرى بين السذج والجهلاء، وكذلك لدى بعض من نالوا من التعليم حظًا رفيعًا أيضًا!

ويرى الباحث أن تقدم المجتمع المصرى مرهون بإزالة ومحو ما يسود المجتمع من مخلفات فكرية عقيمة تعكس ذلك الأسلوب الخرافى فى التفكير. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى لابد من تنمية التفكير الفلسفى لدى الأبناء، بخاصة وأن لديهم اتجاه إيجابى نحو التفكير الخرافى.

خلاصة القول: إن عصرنا لا يقبل هذا الأسلوب من التفكير.

هذا وقد جاء الإسلام محررًا للإنسان من طريقة التفكير الخرافية، وذلك حينما دعا المسلم إلى الأخذ بالعلم من المهد إلى اللحد " **اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد**" وعندما جعل طريق الإيمان واليقين هو سلوك طريق العلم والمعرفة ﴿**إنما يخشى الله من عباده العلماء**﴾ (سورة فاطر : آية ٢٨)، وعندما حرم التشاؤم والطيرة والسحر، وأما تفسير الظواهر الكونية بالتفكير الخرافى فقد حاربه الإسلام. ولعل موقف الرسول ﷺ من ظاهرة كسوف الشمس عندما مات ابنه إبراهيم، لعل موقفه من ذلك يبين لنا موقف الإسلام من التفكير الخرافى، فقد قال بعض الصحابة عند موت إبراهيم : "لقد كسفت الشمس لموته" فردّ الرسول ﷺ عليهم قائلاً : "**إن الشمس والقمر آيتان من آيات الله لا تكسفان لموت أحد ولا لحياته ..**" أو كما قال. فبين لهم أن الخسوف والكسوف آيتان كونيتان علميتان من آيات الله.

إن الفكرة الشائعة عن وجود عداء تقليدى بين الفلسفة والدين فكرة خاطئة تمامًا. ولهذا نجد الفيلسوف الإنجليزى "فرانسيس بيكون" يقول لنا : "**صحيح أن جرعة ضئيلة من الفلسفة قد تميل بذهن الإنسان إلى الإلحاد، غير أن التعمق فى دراسة الفلسفة يلقى بالإنسان فى أحضان الدين**".

والقرآن وإن كان كتابًا مقدسًا، ووحيًا من السماء، وليس ثمرة من ثمار التفكير البشرى، فإنه الأساس الأول الذى مهد لما جدّ بعد ذلك من مذاهب وآراء.

الفكر الفلسفى بطبيعته منفتح، متطور، منطلق، حر، الفكر الفلسفى يرفض تأليه أفكار الفلاسفة، وهو لا يعرف إلا إلهًا واحدًا فقط هو الله، إنه بطبيعته فكر مؤمن حتى لو تشكك بعض المنتمين إليه فى الدين. وكما سبق أن قال الفيلسوف العربى الكبير "ابن رشد" فإن الحكمة هى صاحبة الشريعة والأخت الرضيعة فقد آذاها كثير من الأصدقاء الجهال ممن ينسبون أنفسهم إليها.

إن الفكر الإسلامى عليه أن يتقدم من جديد ليحمل الراية فى ميدان هذه الحياة، ويتبنى فلسفة مميزة تعرف باسم "فلسفة الدين"، تستهدف تعميق العقيدة وإثراء التفكير فى مشكلاتها.

وقد سار فى هذا الاتجاه الأعرابى ببساطته، وقد سُئل ما الدليل على وجود الرب تعالى؟ فقال: يا سبحان الله إن البعر ليدل على البعير، وإن أثر السير ليدل على المسير، فسماء ذات أبراج وأرض ذات فجاج وبحار ذات أمواج، ألا يدل ذلك على وجود اللطيف الخبير؟

خلاصة القول: إن الإسلام لا يتوجس من التفكير الفلسفى، بل على العكس يأمر به ويحث عليه "**فمن اجتهد فأصاب فله أجران أجر لاجتهاده وأجر لصوابه ومن اجتهد فأخطأ فله أجر واحد**". . وكل ما يرجوه هو حسن الطوية وسلامة القصد واستقامة المنهج.

ومع ذلك انظر إلى تساؤل طالبة على النحو التالى : إذا كان أسلوب التفكير الفلسفى يتفق ومنهج الأسلوب الدينى فى التفكير مما يعمق الإسلام فى النفوس . . لماذا هناك الكفر والشرك فى الفكر الأوروبى وهم غير مسلمين؟!

● لقد اعتقد البعض أنه ليس ثمة علاقة بين التفكير الفلسفى والتفكير العلمى نظرًا لما يوجد بينهما من فروق جوهرية، منهـــا :

- موضوع الفلسفة كلى معنوى مجرد، بينما موضوع العلم جزئى حسى مادى.
- منهج الفلسفة عقلى تأملى، بينما منهج العلم تجريبى يقوم على الملاحظة والتجربة.
- التفكير الفلسفى ذاتى، ويصطبغ بالصبغة الإنسانية، بينما التفكير العلمى موضوعى خالص، وغير مصطبغ بالصبغة الشخصية أو الإنسانية.
- يبحث التفكير الفلسفى عن العلل البعيدة للظواهر، بينما يبحث التفكير العلمى عن عللها القريبة. وبالرغم من هذه الفروق بين التفكير الفلسفى والتفكير العلمى فإن كلاً منهما مكمل للآخر - أى أن العلاقة الصحيحة بينهما هى علاقة التكامل. فثمة تبادل خلاق بين الفلسفة والعلم. فالعلم دون الفلسفة تجارب عشوائية متناثرة، والفلسفة بغير علم تجريد عقيم.

وبالمقارنة بين خصائص كل منهما نجد :

- أن كلاً من الفيلسوف والعالم يهدف إلى بلوغ الحقيقة، ويحرص دائمًا على الوصول إليها. ولذا فإن البحث أو التساؤل عن الأسباب يمثل نقطة التقاء بين التفكيرين الفلسفى والعلمى.
- إنهما يلتقيان عند حرية البحث، ورفض السلطة فى كل صورها البشرية مصدرًا للحقيقة. أى أن كلاً من التفكير الفلسفى والتفكير العلمى يتسم بالاستقلال.
- إنهما يتفقان فى الحرص على الدقة والمراجعة والتأنى والدأب على البحث وغير هذا من مستلزمات التفكير النقدى

الصحيح. إن كلاً من الفيلسوف والعالم يؤمن بالتفكير النقدى الذى لا يقبل أى حكم إلا بعد التساؤل عن قيمة هذا الحكم. أى أن كليهما يستخدم الشك المنهجى، وهذا كفيل بأن يجنبهما التسرع فى إصدار الأحكام عدم التمسك بالأحكام السابقة. الروح النقدية إذن نقطة التقاء بين التفكيرين الفلسفى والعلمى.

ونتيجة للعلاقة الوثيقة بين الفلسفة والعلم، هناك من يميل إلى صعوبة التفريق بينهما، فهذا "برتراندرسل" يقول : "إن المعرفة الفلسفية لا تختلف فى جوهرها عن المعرفة العلمية، فليس هناك من ينبوع تغترف منه الفلسفة ولا يغترف منه العلم".

وإذا كان القرآن الكريم - كما سبق - يدعو إلى التفلسف، فإنه - أيضًا - يلفتنا إلى أصل العلم التجريبى وهو دقة الملاحظة فى ظواهر الكون. يقول سبحانه وتعالى : ﴿**وكأين من آية فى السموات والأرض يمرون عليها وهم عنها معرضون**﴾ (سورة يوسف، آية ١٠٥). وقد قدم القرآن منهج العلم ﴿**قل انظروا ماذا فى السموات والأرض**﴾ (سورة يونس، آية ١٠١).

خلاصة القول، إن الإسلام لا يعادى العلم ولا يكره العلماء، بل يجعل العلم المؤدى إلى معرفة الله - وكل علم صحيح يؤدى إلى هذه الغاية - فريضة مقدسة داخلة فى الطاعات الدينية.

ثالثاً ـ الأنشطة التعليمية :

١ - تكليف بعض الطالبات بإعداد لوحة للمقارنة بين أساليب التفكير المختلفة بإشراف المعلم.

٢ - تكليف بعض الطالبات بعمل ملخص يوضح خصائص التفكير الفلسفى، بالاستعانة بما فى مكتبة المدرسة وغيرها من كتب ومؤلفات فلسفية.

٣ - تكليف بعض الطالبات كتابة مقال فى مجلة المواد الفلسفية بعنوان "**أهمية الأسلوب الفلسفى فى التفكير**".

٤ - تكليف إحدى الطالبات بإعداد وإلقاء كلمة بالإذاعة المدرسية بعنوان "**عصرنا لا يقبل أسلوب التفكير الخرافى**".

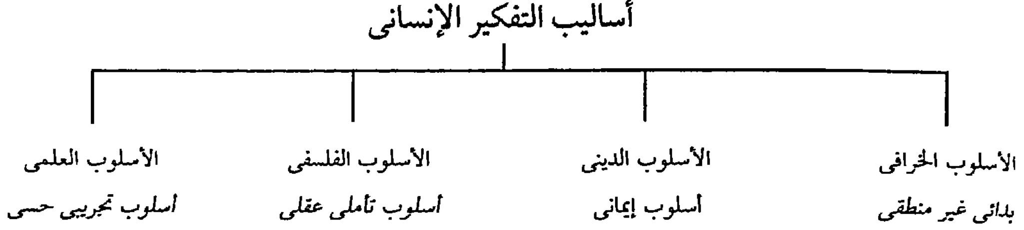
٥ - تكليف بعض الطالبات بإعداد بحث مختصر عن "**أثر أسلوب التفكير الخرافى على تخلف المجتمع المصرى**".

وذلك بالاستعانة بالمراجع الفلسفية الموجودة فى مكتبة المدرسة وغيرها، ومنها :

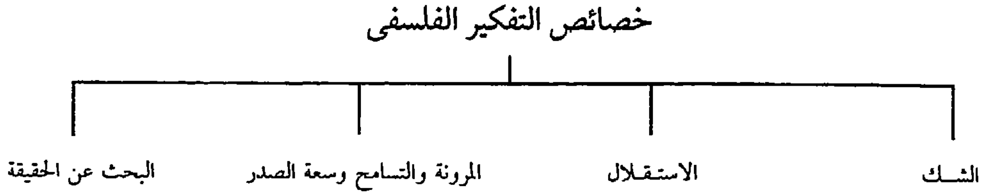
م	اسم المؤلف	بيانات عن الكتاب
١	إمام عبد الفتاح إمام	مدخل إلى الفلسفة. القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، الطبعة الثالثة، ١٩٧٥م.
٢	سعيد إسماعيل على	الفلسفة للصف الثالث الثانوى القسم الأدبى. القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٣م.
٣	فؤاد زكريا	التفكير العلمى."سلسلة عالم المعرفة"، الطبعة الثالثة، ١٩٨٨م.
٤	الدمرداش سرحان، منير كامل	التفكير العلمى. القاهرة، مطبعة لجنة البيان العربى، الطبعة الأولى، ١٩٥٩م.
٥	نجيب إسكندر، رشدى فام	التفكير الخرافى. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٢م.

رابعاً ــ الوسائل التعليمية :

١ - لوحة تفريعات موضح عليها أساليب التفكير كما يلى :



٢ - لوحة تفريعات موضح عليها خصائص التفكير الفلسفى كما يلى :



٣ - الأمثلة الشارحة (نصوص قرآنية، أحاديث نبوية، حكم وأمثال عامة) ذات الصلة بالموضوع.

٤ - جدول مقارنة بين الأسلوب الفلسفى والأسلوب العلمى فى التفكير، كما يلى :

أوجه المقارنة	الأسلوب الفلسفى	الأسلوب العلمى
* الموضوع * الهـدف * المنهـج * الحقائق		
التكامل بين الفلسفة والعلم		

٥ - مناظرة بين الطالبات عنوانها : "المجتمع المصرى بين أساليب التفكير المختلفة".

٦ - فقرة من كتاب الفلسفة بين الأسطورة والتكنولوجيا لمحمد مجدى الجزيرى ص (٥) توضح قيمة التفكير الفلسفى.

٧ - السبورة لتوضيح العناصر وتدوين الملخص السبورى الوافى المركز عليها.

خامساً ــ التقويم :

١ - اختارى الاستجابة الصحيحة فى كل مما يأتى :

(١) ينسب لأبى العلاء المعرى بيت الشعر المشهور، الذى يضاد فيه بين "العقل" و "الدين" إلى الحد الذى يفصل عنده بين رجل يحتكم إلى عقله، وآخر يحتكم إلى دينه، كأنما هما رجلان لا يلتقيان؟ "اثنان أهل الأرض، ذو عقل بلا دين، وآخر دين لا عقل له".

لو أردتى أن تصححى القول المنسوب لأبى العلاء المعرى "اثنان أهل الأرض . . ." لقلتى :

(أ) قوام كل إنسان لا عقل ولا دين.

(ب) قوام كل إنسان دين وإذن فهو بغير عقل.

(جـ) قوام كل إنسان، عقل ودين معًا.

(د) قوام كل إنسان عقل وإذن فهو بغير دين.

(٢) من الأمثـال الشائعة فى مجتمعنا المصرى أن "باب النجار مخلع"، وهذا ظاهـره أمر غير معقول . . والحق - من وجهة نظرى - أن :

(أ) باب النجار لا يكون مخلعًا إلا إذا كان نجارًا ناجحًا.

(ب) باب النجار لا يكون مخلعًا إلا إذا كان نجارًا فاشلاً.

(جـ) باب النجار لا يكون مخلعًا إلا إذا كان نجارًا مشغولاً بعمله المنتج.

(د) أ، جـ من كل ما سبق.

(٣) يلومنى ـــ دائمًا ـــ والدى لأننى لا أواظب على المذاكرة . . ووالدى على حق :

(أ) لأننى ألعب فعلاً وأنصرف عن المذاكرة.

(ب) لأن مستقبلى يهم والدى أكثر من غيره.

(جـ) لأنى أميل إلى تأجيل عمل اليوم إلى الغد.

(د) لأن والدى هو الذى يتكبد نفقات تعليمى.

(٤) إذا أردنا تنمية التفكير السديد لدى طلاب المرحلة الثانوية، فأى أساليب التفكير أولى بالاتباع؟

(أ) التفكير الخرافـى.

(ب) التفكير الدينـى.

(جـ) التفكير الفلسفى.

(د) التفكير العلمـــى.

(هـ) ب، جـ، د من كل ما سبق.

(٥) إذا أردتى الزواج فلابد من :

(أ) ملاحظة سلوك الطرف الآخر فى مأكله وملبسه.

(ب) ملاحظة سلوك الوالدين مع أبنائهم فى أسرة الطرف الآخر.

(جـ) الإهتمام بالهفوات التى تصدر عن الطرف الآخر.

(د) التأكد من أخلاق الطرف الآخر.

٢ - تخيلى مناظرة بين اثنتين من الطالبات، إحداهما فى القسم الأدبى، والأخرى فى القسم العلمى، عنوانها:

"المجتمع المصرى بين أسلوب التفكير الفلسفى وأسلوب التفكير العلمى".

(أ) ما أهم العناصر التى تضمنتها هذه المناظرة؟

(ب) اكتبى مُوجزًا لأهم الأفكار التى استفدتى منها من هذه المناظرة التى حظيت بحضورها.

(جـ) ما مدى أهمية حضور مثل هذه المناظرة لك؟

(د) انقدى ما جاء بها نقدًا منهجيًا.

٣ - يقول المثل العامى المصرى "قيراط حظ ولا فدان شطارة"، بينما يقول المثل الأوروبى "قيراط شطارة ولا فدان حظ".

إن الحظ كلمة مصرية نبعت فى بلادنا، فيقال فلان عنده حظ أو فلان محظوظ يعنى أنه كسب بغير جهد.. أما عند الفرنجة فإن الشطارة أهم من الحظ، وشطارتهم من الشطارة بحيث إنها لا تدع للحظ مجالاً إلا فى حدود ٥٪.. أما بقية الـ ٩٥٪ فهى مجال للإبداع الإنسانى وبذل المجهود.

(١) ضعى لهذا النص عنوانًا من عندك.

(٢) المثل العامى المصرى "قيراط حظ ولا فدان شطارة"، يشير إلى :

(أ) التفكير الخرافـــى.

(ب) التفكير الدينـــى.

(جـ) التفكير الفلسفـى.

(د) التفكير العلمـــى.

(هـ) ب، جـ، د من كل ما سبق.

(٣) المثل الأوروبى "قيراط شطارة ولا فدان حظ"، يشير إلى :

(أ) التفكير الخرافـــى.

(ب) التفكير الدينـــى.

(جـ) التفكير الفلسفـى.

(د) التفكير العلمـــى.

(هـ) ب، جـ، د من كل ما سبق.

٤ - سأل طفل أمه : من أين أتيت؟ قالت: جاء بك الطبيب فى حقيبة. فسألها : ومن أين أتيت أنت؟ قالت : جاءوا بى من عند الجامع. فسألها: ومن أين أتت جدتى؟ فقالت: جاءت بها البجعة. فتنهد الطفل وأخذ بورقة وقلم وكتب : خلال ثلاثة أجيال لم تحدث فى أسرتنا ولادة طبيعية.

(١) ضعى لهذا النص عنوانًا من عندك.

(٢) أسلوب التفكير الذى استخدمته الأم فى إجابتها على تساؤلات طفلها هو :

(أ) التفكير الخرافـــى.

(ب) التفكير الدينـــى.

(جـ) التفكير الفلسفـى.

(د) التفكير العلمـــــى.

(هـ) ب، جـ، د من كل ما سبق.

٥ - فى محاولة للإجابة عن سؤال : ما هو الإنسان؟. اشتهرت تعريفات للإنسان مثل :

الإنسان حيوان ناطـــــــق.

أو : حيوان مدنى بالطبـع.

أو : حيـــــــــــوان راق.

أو : روح علوى سقط إلى الأرض من السماء.

هل توافقين على هذه التعريفات للإنسان؟ . . اذكرى مبرراتك.

٦ - تتابعت ظاهرتا الجفاف والسيول أخيرًا على جنوب الوادى - تصورى حوارًا بين أربع من زميلاتك لتفسير هذا الموضوع بحيث يمثل كل منهن أسلوبًا من أساليب التفكير المختلفة.

٧ - هل يوجد تصادم بين القرآن والعلم الصحيح؟ وما دليلك على ذلك؟ أيّدى كلامك بالأمثلة.

٨ - إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع الآراء التالية . . اذكرى مبرراتك :

(١) يقال إن العلم بغير دين أعرج، والدين بغير علم أعمى.

(٢) قال أحد المحامين : إننى أتشاءم كثيرًا من وجه هذا الحاجب. . كلما رأيته خسرت القضية.

(٣) الاختلاف فى الرأى لا يفسد للود قضية.

(٤) العلم بلا فلسفة تدمير، والفلسفة بلا علم خرافة.

(٥) الإنسان فى العصر الحديث بحاجة إلى أسلوب التفكير الخرافى.

(٦) أن نرث ألفاظًا يعنى أن نرث أفكارًا.

(٧) التفسير الغيبى للظواهر والأحداث يعكس غياب العقل الإنسانى.

(٨) إذا اكتشفت أن هناك أفكارًا خاطئة أتبناها فعلىَّ أن أتخلص منها.

(٩) إن الفلسفة هى بنت الدين وأم العلم.

(١٠) أرى أن الحوار مع الآخرين شىء غير مفيد.

(١١) استخدام العقل يعنى المرونة والتفتح واتساع الأفق.

(١٢) يفسر الطالب رسوبه بسوء الحظ.

(١٣) التفكير الخرافى يعكس عقلاً بدائيًا.

(١٤) تعزو المرأة سر تعاستها الزوجية لسوء البخت.

(١٥) حينما يمرض الإنسان يجب أن يذهب إلى زيارة الأضرحة والمشايخ.

(١٦) يتصور بعض الناس أن التلقين أسلم من التفكير.



الموضوع الثانى
معنى الفلسفة

أولاً ـ الأهـــداف :

بعد أن تقومى بدراسة هذا الموضوع ينبغى أن تكونى قادرة على :

١ - أن تتعرفى على المعنى اللغوى لكلمة الفلسفة.

٢ - أن تتعرفى على المعنى الاصطلاحى لكلمة الفلسفة.

٣ - أن تقارنى بين كلمتى الفلسفة والحكمة.

٤ - أن تقارنى بين فلسفة الرجل العادى والفيلسوف المتخصص.

٥ - أن تستنتجى قيمة "التفلسف" من المعنى الاصطلاحى لكلمة الفلسفة.

٦ - أن تتمكنى من بعض مهارات التفكير الفلسفى.

٧ - أن تعى الفرق بين **"تعلم الفلسفة"** و **"تعلم التفلسف"**.

٨ - أن تكتسبى اتجاهًا إيجابيًا نحو طبيعة الفلسفة بما تتضمنه من تسامح فكرى وتقدير وجهات النظر المغايرة.

٩ - أن تُبدى الرأى فى التعبيرات الشائعة الآن لدى الناس مثل : "بلاش فلسفة"، "إياك والفلسفة .. فإنها تفسد العقول".

ثانياً ـ المحتـــوى :

موقف (١) لإثارة تفكير الطالبات

دخل المعلم على طالباته الفصل دون أن يلقى التحية قائلاً : لقد رأيت رجلاً فى هذا الصباح يتفلسف فى الشارع .. فتعجبت الطالبات .. ياه، يتفلسف !! .. كيف؟!.

فعقب المعلم على تعجبهن قائلاً : إن أجلّ نعمة ينعم الله بها على بلد من البلاد هى أن يمنحه فلاسفة حقيقيين.

حكمة نطق بها ديكارت **"أبو الفلسفة الحديثة"**، وهى - بلا ريب - صادقة ما دام الوصف - بالحقيقيين - قائمًا؛ ذلك أن الفلسفة - كمنهج عقلى - حكمة فى التفكير، ويقين فى البحث، وخبرة فى الحياة، وضرورة إنسانية يؤكدها الواقع والتاريخ.

والآن هيا بنا لنناقش معًا هذه القضية.

موقف (٢)

يلاحظ فى حياتنا الجارية، أنه حينما يتكلم إنسان كلامًا منطقيًا سليمًا فى وسط جماعة من الناس، نسمع من البعض الرد التقليدى "بلاش فلسفة" .. "إياك والفلسفة .. فإنها تفسد العقول" .. كأن الفلسفة مرادف للطلاسم والألغاز !!.

** إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع الآراء التالية.. اذكرى مبرراتك:

- من الصعب تعريف الفلسفة تعريفًا جامعًا مانعًا.
- الفلسفة كلمة عربية الأصل.
- الفلسفة مجرد ترف عقلى لا يغنى عن الحق والواقع شيئًا.
- يمكن أن نرفض الفلسفة دون أن نتفلسف.
- التفلسف يقتصر على الفلاسفة فقط.

إن الحوار بين المعلم وطالباته قد أسفر عن الآتى :

● من الصعب تعريف الفلسفة تعريفًا جامعًا مانعًا لأن معناها قد اختلف باختلاف الفلاسفة والمذاهب والعصور.

● اشتقت كلمة فلسفة PHILOSOPHY من الأصل اليونانى PHILO-SOPHIA وهى كلمة ذات مقطعين بمعنى محبة الحكمة .. فيلو (محبة)، صوفيا (الحكمة).

ورغم أن للفلسفة تعريفات عديدة اختلفت باختلاف مذاهب الفلاسفة والعصور، إلا أننا يمكننا أن نعرفها ذلك التعريف المشتق من أصل الكلمة فنقول : الفلسفة هى محبة الحكمة. ولكن ما المقصود بهذه الحكمة؟. الحكمة ببساطة هى معرفة الرأى السديد الصائب ومعرفة الحقيقة ومعرفة الخير وتطبيق هذا الرأى السديد وعمل هذا الخير. فمن الحكمة أن أعرف الخير كحقيقة وأن أعمل به، والفيلسوف أو الحكيم إذا كان حقًا كذلك فهو ذلك الشخص الذى يعلم ويعمل وفق ما يعلم.

ولما كانت الحكمة أنبل المعارف يتصف بها أسمى الناس إدراكًا وأعمقهم فهمًا؛ أشاد القرآن الكريم بالحكمة والحكماء، فقال عز من قائل : **﴿يؤتى الحكمة من يشاء، ومن يؤت الحكمة فقد أوتى خيراً كثيراً، وما يذكر إلا أولو الألباب﴾** (سورة البقرة : آية رقم ٢٦٩).

مما سبق يتضح أن لفظ "فلسفة" ليس عربيًا، إنه يونانى، وله مرادف فى العربية هو لفظ "حكمة". غير أن اللفظين لا يتطابقان من حيث الدلالة اللغوية، فلفظ "حكمة" من "أحكم"، أى أتقن النظر والعمل، بينما اللفظ اليونانى "فلسفة" لا يشير إلا إلى "المعرفة" أى "النظر" فقط .. ومفهوم ارتباط النظر بالعمل من المفاهيم التى يؤكدها الإسلام، كما نعلم.

إذن كلمة (الحكمة) العربية أوسع نطاقًا من كلمة الفلسفة اليونانية.

هنا تساءلت طالبة على النحو التالى : استنتجنا من معنى الفلسفة ومعنى الحكمة، أن الحكمة أشمل وأوسع من الفلسفة. إذن فهى أفضل من الفلسفة .. فلماذا لا ندرس الحكمة، بينما ندرس الفلسفة؟!!.

مهما اختلفت معانى الفلسفة لدى الفلاسفة، فإن هناك ما يشبه الاتفاق على أن التفلسف نوع من النظر العقلى يبغى معرفة حقيقة الأشياء، ومن هنا يمكن القول بأن الإنسان يتفلسف حينما يفكر تفكيراً نقديًا فى كل ما هو بصدد عمله فى هذا العالم. صحيح أن ما يعمله الإنسان أولاً وقبل كل شىء إنما هو أن يحيا، والحياة تنطوى على أهواء، وعقائد، وشكوك، وشجاعة، ولكن البحث النقدى فى كل هذه الأمور إنما هو الفلسفة بنفسها.

وحسبنا أن نقرأ كتاب الحياة المفتوح لكى نتحقق من أن الفلسفة ماثلة بالضرورة فى كل زمان ومكان سواء أكان ذلك فى الأساطير الشعبية، فى الأمثال والحكم التقليدية، فى الآراء والمعتقدات السائدة بين الناس، أم فى التصورات السياسية التى يأخذ بها كل مجتمع من المجتمعات.

وحتى أولئك الذين يتوهمون أنهم أبعد ما يكونون عن الفلسفة إنما هم فى الحقيقة "يتفلسفون" من حيث لا يدرون.

ولا غرو فى أن الفلسفة ضرورة حيوية ليس لأحد أن يستغنى عنها أو يتخلص منها لأنها آية الحكمة الإنسانية.

ومع ذلك انظر إلى تساؤل بعض الطالبات على النحو التالى :

- **طالبة** تتفق مع الشطر الأول، وتختلف فى الشطر الثانى للرأى القائل بأن **"الفلسفة مجرد ترف عقلى لا يغنى عن الحق والواقع شيئًا"** فتقول : فى المدرسة الرأى والرأى الآخر . . بينما فى البيت ينقلب الوضع على عقبيه.

- **طالبة أخرى تعقِّب على زميلاتها قائلة** : يوجد ارتباط بين الفلسفة والواقع، وتؤكد على ذلك، بأن الأب - مثلاً - عند طرح قضية معينة يستمع لوجهة نظر وآراء الأبناء، ويأخذ بأفضلها.

- **طالبة ثالثة** : الفلسفة تتطلب الرأى والرأى الآخر، ويمكن القول (لا) و (الرفض) لآراء الوالدين، ويعتبر هذا عقوقًا للوالدين، والدين يأمرنا بطاعة الوالدين . . فهل هذا يؤدى إلى تعارض بين الفلسفة والدين؟!!.

● والواقع أن الفلسفة - كظاهرة إنسانية - متأصلة فى أعماق النفس الإنسانية تدفع دفعًا قويًا إلى معرفة حقائق الوجود الكبرى، وما أصدق أرسطو حين قال : **(فلنتفلسف إذا اقتضى الأمرأن نتفلسف، فإذا لم يقتض الأمر التفلسف وجب أن نتفلسف لنثبت أن التفلسف لا ضرورة له)!.**

ونستطيع أن نقرر أن القرآن بطبيعته، وأسلوبه، وطريقة تناوله للمسائل أو المشاكل المختلفة، يدعو للتفلسف.

ومن هنا أرانى فى حاجة إلى تقديم تعريف للفلسفة يتخطى حدود المذاهب، ويتجاوز واقع العصور بحيث يقترب من المفهوم العام الشامل.

وهذا التعريف يكمن فيما يلى :

الفلسفة هى البحث عن الحقيقة مطلقًا فى الألوهية أو الطبيعة أو الإنسان بنظرة عقلية مجردة. ويقوم هذا التعريف على ثلاثة أصول :

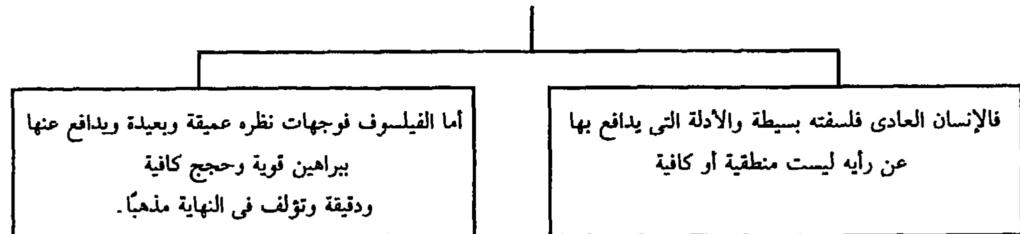
١ - البحث عن الحقيقة : فالفلسفة بحث عن الحقيقة وليست هى الحقيقة بعينها، وهى روح وثابة، وحوار دائم، وتساؤل مستمر قد يصل إلى الجواب وقد يبقى محتاجًا إليه.

٢ - فى الألوهية أو الطبيعة أو الإنسان : فهذه هى موضوعات الفلسفة قد تجتمع وقد تنفرد، ولا تخلو فلسفة منها.

٣ - بنظرة عقلية مجردة : وذلك لتمييز الفلسفة عن العلم التجريبى الذى يخضع لتجربة المعمل بملاحظاتها وفروضها وتحقيقاتها.

أما الفلسفة الخاصة بالفرد فهى لا تزيد على كونها وجهة نظر الفرد فى الحياة، وجهة نظره التى تشكل قيمه ومعتقداته وتحكم سلوكه. **"فالفلسفة وجهة نظر عقلية فردية خاصة، تجاه موقف ما أو ظاهرة معينة فى حياة الإنسان"**.

ولكن يلاحظ أن وجهات نظر الإنسان العادى تختلف عن وجهات نظر الفيلسوف :



إذن يمكن القول بأن التفلسف إنما يكون على مستويين:

١ - مستوانا نحن (أنا وأنت وهى وهو . .) كأفراد عاديين لنا تفكيرنا فى الحياة اليومية الجارية.

٢ - مستوى الفيلسوف باعتباره رجلاً مفكراً تفكيراً ناقداً فى حياتنا فى المجتمع.

ثالثاً ـ الأنشطة التعليمية :

١ - تكليف بعض الطالبات بعمل ملخص يوضح المعنى اللغوى والمعنى الاصطلاحى لكلمة الفلسفة.

٢ - تكليف بعض الطالبات بكتابة مقال فى مجلة المواد الفلسفية بعنوان : "**الفلسفة والحكمة**".

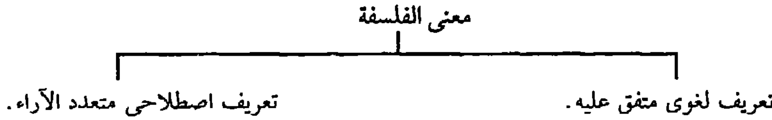
٣ - تكليف إحدى الطالبات بإعداد وإلقاء كلمة بالإذاعة المدرسية بعنوان : "**الفلسفة فى حياة رجل الشارع**".

٤ - تكليف بعض الطالبات بإعداد بحث مختصر عن "**الفلسفة بين الأسطورة والتكنولوجيا**" وذلك بالاستعانة بالمراجع الفلسفية الموجودة فى مكتبة المدرسة وغيرها، ومنها :

م	اسم المؤلف	بيانات عن الكتاب
١	محمد مجدى الجزيرى.	الفلسفة بين الأسطورة والتكنولوجيا : القاهرة، مطبعة العاصمة، ١٩٨٥.
٢	فتحى التريكى.	الفلسفة الشريدة : لبنان، مركز الإنماء القومى، بدون تاريخ.
٣	إمام عبد الفتاح إمام.	مدخل إلى الفلسفة : القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، الطبعة الثالثة، ١٩٧٥.

رابعاً ـ الوسائل التعليمية :

١ - لوحة تفريعات موضح عليها معنى الفلسفة كما يلى:

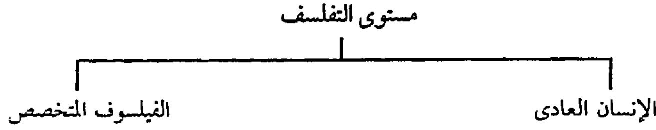


٢ - جدول مقارنة بين كلمة " الفلسفة" اليونانية، وكلمة "الحكمة" العربية، كما يلى :

كلمة "*الفلسفة*" اليونانية	كلمة "*الحكمة*" العربية
١ - حُب المعرفة النظرية. ٢ - حُب العقل وحده. ٣ - علم رئيسى فوق كل العلوم.	١ - حُب النظر والعمل. ٢ - حُب المعرفة بمصادرها المتنوعة. ٣ - علم جزئى فوقه علم آخر.

٣ - فقرة من كتاب (الإسلام والمذاهب الفلسفية المعاصرة) لمصطفى حلمى ص ص٢٠، ٢١ لتوضيح ما هى الفلسفة؟.

٤ - لوحة تفريعات موضح عليها مستوى التفلسف كما يلى :



٥ - السبورة لتوضيح العناصر وتدوين الملخص السبورى الوافى المركز عليها.

خامساً ـ التقويم :

١ - اختارى الاستجابة الصحيحة مما يأتى :

* حين تختلف آراء الآخرين عن رأى . . .

(أ) لا أرى مبرراً لمناقشتهم منعًا لضياع الوقت.

(ب) أسلم برأى الآخرين طالما أنهم أكبر منى فى السن.

(جـ) لا أحاول الاستماع لرأى الآخرين حتى لا يؤثر على رأيى.

(د) أستمع لرأى الآخرين وأتناقش معهم بغرض الوصول إلى الرأى الصحيح.

٢ - لو أردتى أن تسهمى فى نشر الوعى بمعنى الفلسفة فى مدرستك وبيئتك المحلية . . فماذا أنت فاعلة؟.

٣ - بأى معنى يمكن أن يقال "إن كل إنسان فيلسوف" و "أنه ليس كل إنسان فيلسوفًا"؟.

٤ - وضحى الفرق بين :

(أ) تعلم الفلسفة وتعلم التفلسف.

(ب) الفلسفة والحكمة.

٥ - إن مجرد النطق بكلمة فلسفة أو يتفلسف أوفيلسوف تستنفر لدى المتلقى مشاعر غير عادية، فيكون الرد على حديث يتضمن هذه الكلمة أو مشتقاتها ردًا غير عادى أيضًا. وكثيراً ما يجرى على ألسنتنا تعبير **"بلاش فلسفة"**، **"إياك والفلسفة .. فإنها تفسد العقول"**.

هذا على الرغم من أن الفلسفة فى حياتنا اليومية حقيقة واقعة، نمتصها ونتنفسها مما يدور حولنا. الفلسفة موجودة من أجل وعى الإنسان على هذه الأرض فى هذه الحياة.

(أ) ضعى لهذا النص عنوانًا من عندك.

(ب) إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع ما يجرى على ألسنتنا من تعبيرات مثل : **"بلاش فلسفة"**، **"إياك والفلسفة .. فإنها تفسد العقول"**.

(جـ) ما العلاقة بين الفلسفة والوعى الإنسانى؟.

(د) هل يمكن أن نميز بدقة بين فلسفة الإنسان العادى والفيلسوف المتخصص؟.

٦ - إنّ رسالة الفلسفة وقيمتها الأساسية هى فيما تقدمه من تساؤلات وما تثيره من مسائل، وما تنميه من فكر، ولا ينتظر منها حلول جذرية. فالفلسفة بحث عن الحقيقة وليست هى الحقيقة بعينها، وهى روح وثابة وحوار دائم وتساؤل مستمر، قد يصل إلى الجواب وقد يبقى محتاجًا إليه.

(أ) ضعى لهذا النص عنوانًا من عندك.

(ب) يحاول البعض السخرية من الفلسفة والشك فى قيمتها . . فماذا تقولين لهم؟.

٧ - إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع الآراء التالية . . اذكرى مبرراتك :

(١) يمكن أن يكون الإنسان فى ذات الوقت جاهلاً وحكيمًا.

(٢) يحجم عدد كبير من المتعلمين عن شراء كتب الفلسفة.

(٣) التفكير الفلسفى يقتصر على الفلاسفة فقط.

(٤) أرى أن الحقيقة أكبر من أن يدركها عقل واحد.

(٥) إن التشاور مع الآخرين يجعلنا نصل إلى الحقيقة.



الموضــوع الثالث

مباحث الفلسفة وصلتها بالحياة فى المجتمع المصرى

أولاً ــ الأهــداف :

بعد أن تقومى بدراسة هذا الموضوع ينبغى أن تكونى قادرة على :

١ - أن تتعرفى المباحث الرئيسية والفرعية للفلسفة.

٢ - أن تُبدى رأيكِ فى بعض ظواهر المجتمع المصرى المعاصرة مثل : ظاهرة التهرب من المسئولية أو سلبية المواقف، سيطرة الروح الوصولية والنفعية، فلسفة تبرير الأعمال الهابطة والسلوكيات المنحرفة .. وغيرها.

٣ - أن تكتسبى اتجاهًا إيجابيًا نحو تعميق القيم الروحية "قيم الحق والخير والجمال"، وتتمسكى بها فى معاملاتك وسلوكياتك.

٤ - أن تستنتجى العلاقة بين الفلسفة والمنطق.

٥ - أن تستنتجى العلاقة بين الفلسفة والدين.

٦ - أن تتعودى على مواجهة مشكلات الحياة اليومية، وترغبى فى البحث عن حلولها الصحيحة بنفسك.

ثانياً ــ المحتــوى :

موقف لإثارة تفكير الطالبات

دخل المعلم على طالباته الفصل دون أن يلقى التحية قائلاً : من الواقع الفعلى يبدأ التفكير الفلسفى نشاطه .. فتعجبت الطالبات . ياه !! كيف ذلك؟!.

فعقب المعلم على تعجبهن قائلاً : نقول إنه من ممارسة الناس فى حياتهم اليومية الجارية يبدأ الفكر الفلسفى نشاطه. وذلك لنلفت الأنظار إلى أن الفلسفة لا تبدأ من فراغ، بل هى ترتكز على أمور الواقع لتجعل من هذا الواقع نقطة الابتداء فى سيرها. فإذا كان الناس فى حياتهم الواقعية يحكمون بالحق على أقوال، وبالخير على أفعال، وبالجمال على أشياء، فلابد أن تكون لديهم المعايير التى على أساسها يحكمون، غير أنهم فى كثير من الحالات لا يكونون على وعى كامل بتلك المعايير.

أما هذه المعايير فهى التى يطلق عليها اسم "القيم"، وأما الذى يحاول أن يستخلصها من حياة الناس، لينقلها من الخفاء إلى العلانية، ومن الغموض إلى الوضوح، فهو الفيلسوف.

إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع الرأى القائل : من الواقــع الفعــلى يبدأ التفكير الفلسفى نشاطه .. اذكرى مبرراتك.

من مناقشة الموقف السابق مع الطالبات يتضح اتفاقهن مع الرأى القائل : من الواقع الفعلى يبدأ التفكير الفلسفى نشاطه .. ومما تجدر الإشارة إليه أن بعض الطالبات قد برهن على صحة هذا الرأى من خلال ما سبق دراسته فى مادة الفلسفة على النحو التالى :

- موضوع "التفكير وأساليبه" تم تطبيقه على أمثلة وقضايا حياتية من الواقع.

- موضوع "التفلسف"، ذلك أن التفلسف إنما يكون على مستويين : الإنسان العادى، الفيلسوف المتخصص.

هذا، وقد تم التوصل إلى تعميم على النحو التالى : "**الفكر الفلسفى حول القيم يبدأ من أحكام الناس فى حياتهم الجارية**".

وقفـــة تأمـــل

الفيلسوف يبدأ من الواقع المُعاش، ولكن يتجاوزه إلى تقديم نظرية تضم مسائل متعددة. وهنا طرح المعلم عددًا من التساؤلات على طالباته مثل :

- ما هى مباحث الفلسفة التى تمثل مجالات أو موضوعات بحث كل فيلسوف؟.
- هل ثمة علاقة بين الفلسفة والمنطق؟.
- ما أهمية دراسة القيم الأخلاقية فى العصر الراهن؟.
- هل ثمة علاقة بين الفلسفة والدين؟.

إن الحوار بين المعلم وطالباته قد أسفر عن الآتى :

المعروف أن جمهرة الفلاسفة على اتفاق فى أن للفلسفة موضوعًا تعالجه. وقد شملت الفلسفة قديمًا موضوعات كثيرة، فقد شملت مختلف العلوم حتى قيل إنها كانت تلقب بأم العلوم. ثم أخذت العلوم تستقل عنها شيئًا فشيئًا حتى اقتصرت على ثلاثة مباحث رئيسية هى مبحث الوجود ومبحث المعرفة ومبحث القيم.

١ - **مبحث الوجود** : السؤال المشكل فى هذا المبحث : ما هو أصل الوجود؟ يرى المثاليون (أو الروحيون) أن أصل الوجود روح إلهية خلقت العالم، وفى مقدمة المثاليين نجد **ديكارت وكانط وهيجل**، ويرى الماديون أنه لا شىء فى الأصل غير المادة، وفى مقدمة الماديين نجد **كارل ماركس**.

٢ - **مبحث المعرفة** : يثار فى هذا المبحث أكثر من سؤال مشكل، ولكن أهم هذه الأسئلة سؤالان:

السؤال الأول : (فى إمكان المعرفة) : معرفة الحقيقة ممكنة أم غير ممكنة؟ يرى أنصار الشك المطلق أن معرفة الحقيقة غير ممكنة بالمرة، فكل شىء قابل للشك بسبب قصور العقل وخداع الحواس، ومن أنصار الشك المطلق السوفسطائيون. بينما يرى أنصار الشك المنهجى أن معرفة الحقيقة ممكنة ولكن بشروط، فلا سبيل إلى الحقيقة إلا بالشك أولاً، وتطهير العقل من الآراء الفاسدة، ومن أنصار الشك المنهجى **ديكارت**.

السؤال الثانى : (فى مصدر المعرفة) : ما هو مصدر المعرفة؟ يرى العقليون أن مصدر المعرفة العقل وما به من أفكار فطرية، وفى مقدمة العقليين نجد **ديكارت**، ويرى الحسيون أن مصدر المعرفة الحواس فما من فكرة فى العقل إلا وقد مرت بالحس أولاً، ومن هؤلاء الحسيين نجد **جون لوك، وديفيد هيوم**، بينما يرى النقديون مثل **كانط** أن مصدر المعرفة العقل والحواس معًا، العقل باعتباره مصدر الأفكار الفطرية والحواس باعتبارها مصدر الخبرات الحسية.

ونود أن نشير إلى أن مصادر المعرفة فى الإسلام ثلاثة : العقل والحس والتقوى. أما العقل والحس وحدهما كطرق للمعرفة، فإن الإسلام يعتبرها باطلة ما لم يكن الله تعالى معها ﴿**واتقوا الله ويعلمكم الله**﴾ (البقرة : ٢٨٢). فالتعلم لا يتم إلا بقدرة الله، لذلك يجب أن نستعين بالعقل والحس، ولكن بعد أن نستعين بالله، لا يغتر أحد بعقله أو بحسه، وبذلك نعصم أنفسنا من الزلل والزيغ والضلال. أى أن الباحث الإسلامى لابد له من أمرين، الأول هو الاجتهاد فى البحث بالحس والعقل، والأمر الثانى هو الاجتهاد فى العبادة والصدق فيها، حتى يهدينا الله إلى الحق واليقين. ﴿والذين

جاهدوا فينا لنهدينهم سبلنا وإن الله لمع المحسنين﴾ (سورة العنكبوت، آية ٦٩).

كما أن المعرفة الحسية والمعرفة العقلية سواء عند المسلمين، بعكس ما تدعيه الفلسفة اليونانية من أن المعرفة الحسية أقل درجة من المعرفة العقلية، وأن المعرفة الحسية قاصرة على السذج من الناس. هذا ناتج عن اعتقادهم الفاسد فى قدم العالم وقدم المعرفة العقلية، وقولهم بأننا نولد مزودين بمعرفة صفات الأشياء الأساسية وأن هذه المعرفة ثابتة، والحقيقة غير ذلك لقوله تعالى : ﴿والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئًا﴾ (سورة النحل، آية ٧٨).

٣ - مبحث القيم : والسؤال المشكل فى هذا المبحث : هل القيم مطلقة أم نسبية؟ غاية أم مجرد وسيلة؟ يرى سقراط وأفلاطون أن القيم مطلقة وغاية فى ذاتها. بينما يرى السوفسطائيون والبراجماتيون أن القيم مجرد وسيلة لتحقيق غايات شخصية وعملية.

ومبحث القيم يتناول ثلاث قيم رئيسية هى الحق والخير والجمال، يختص علم المنطق بدراسة قيمة الحق فيضع الشروط التى يجب توافرها فى التفكير السليم، ويختص علم الأخلاق بدراسة قيمة الخير فيضع الشروط التى يجب توافرها فى فعل الخير، بينما يختص علم الجمال بدراسة قيمة الجمال فيضع الشروط التى يجب توافرها فى الشىء حتى يكون جميلاً.

● وتعتبر دارسة القيم الأخلاقية من الموضوعات ذات الأهمية القصوى خصوصًا فى العصر الراهن الذى يغلب عليه الاتجاه نحو النفعية وتغليب النوازع المادية على النوازع الروحية.

● ويضيف بعض الباحثين إلى هذه الموضوعات بعض الملحقات أوبعض الموضوعات الفرعية التى تدرسها الفلسفة - باعتبارها مباحث فرعية لها - أيضًا، أهمها : فلسفة الدين - فلسفة القانون - فلسفة التاريخ.

●● مما سبق تم التوصل إلى تعميم على النحو التالى : مفهوم الفلسفة من السعة بمكان بحيث يستوعب كل مشاكل المعرفة الإنسانية والسلوك البشرى.

مواقف ناقشها المعلم مع الطالبات

موقف (١)

يمر المجتمع المصرى بمرحلة من القلق النفسى والاضطراب والتذبذب فى الموازين التى يزن بها الأخلاق والأعمال، وقد غلب تبعًا لذلك ضعف الانتماء للمجتمع وسيطرت الروح الوصولية والنفعية، وتفشت فلسفة تبرير الأعمال الهابطة والسلوكيات المنحرفة. وأفرز هذا الجو الاجتماعى سلبية المواقف إزاء ما يرتكب من انحرافات وما يشيع من فساد .. وقد شجع ذلك الشراذم الضالة على العبث بالحقوق العامة والواجبات الأساسية فتوارى القانون وأصبح من غير حرمة ولا هيبة، وضاعت فى هذه الزحمة وذلك الجو القاتل حقوق الضعفاء والعاجزين وزادت آلامهم وحسراتهم، وحار أهل الأخلاق والغيرة والضمائر الحية وإن هذا والله لشر ما يبتلى به مجتمع، وأخطر ما يحل به من مصائب.

(أ) إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع فلسفة تبرير الأعمال الهابطة والسلوكيات المنحرفة التى تفشت فى المجتمع المصرى .. اذكرى مبرراتك.

(ب) ماذا تقترحين لعلاج الظاهرات المرضية فى المجتمع المصرى؟

موقف (٢)

فى المجتمع المدرسى المصرى، أصبح من المألوف أن ترى التلميذ يجتهد فى الحصول على صداقة المعلم، وتسأله عن السر فى ذلك فيقول ببراءة لأحصل منه على الدرجات العليا . . ولا شك أن هذا الاتجاه ينمو مع التلميذ فيتحول معه إلى تملق ونفاق فى مستقبله. وصور النفاق التى نراها اليوم سائدة فى حياتنا بين المثقفين وكبار المتعلمين إنما هى أثر لسوء التربية التى نشئوا عليها فى بدء حياتهم وما صادفوه من ممارسات مع رؤسائهم. .

● يقترح البعض لعلاج هذه الظاهرة تعويد الطفل منذ نشأته على تحمل المسئولية.

- إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع هذا الاقتراح . . اذكرى مبرراتك.

موقف (٣)

إذا كان فى المجتمعات الغربية - رغم تقدمها - ضياعًا رهيبًا للعفة وانحلالاً جنسيًا، ففى المجتمع المصرى توجد رذائل أشنع مثل الكبر والحسد والافتخار بالنفس أو النسب أو المال، وحب الظهور وحب السمعة والرغبة فى التسلط . . . إلخ.

النتيجة المترتبة على ذلك :

(أ) معاصى القلوب خطيرة.

(ب) معاصى الجوارح خطيرة.

(جـ) معاصى القلوب والجوارح كلاهما خطير.

(د) معاصى القلوب أخطر من معاصى الجوارح.

المطلوب : اختيار الاستجابة الصحيحة مما سبق.

ثالثاً ـ الأنشطة التعليمية :

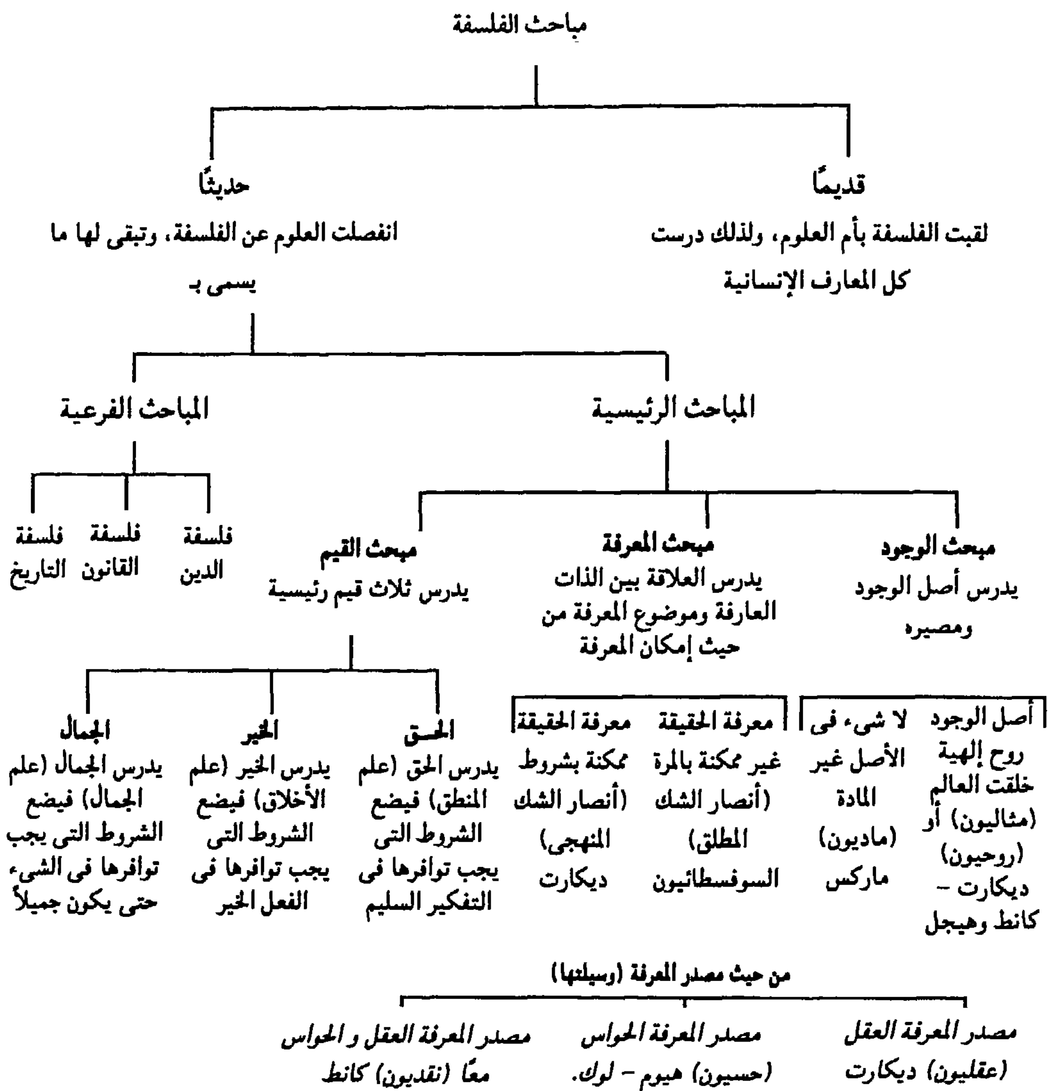
١ - تكليف بعض الطالبات بعمل ملخص يوضح مباحث الفلسفة فى شكل لوحة تفريعات.

٢ - تكليف بعض الطالبات بكتابة مقال فى مجلة المكتبة المدرسية بعنوان "فلسفة الدين".

٣ - تكليف إحدى الطالبات بإعداد وإلقاء كلمة بالإذاعة المدرسية بعنوان: "المجتمع المصرى بين المادة والأخلاق".

رابعاً ـ الوسائل التعليمية :

١ - لوحة تفريعات موضح عليها مباحث الفلسفة كما يلى :



● التقوى: ﴿واتقوا الله ويعلمكم الله﴾ (البقرة : ٢٨٢).

٢ - مناظرة بين الطالبات عنوانها : "المجتمع المصرى بين المادة والأخلاق".

٣ - فقرة من كتاب (الصحوة الإسلامية فى ميزان العقل) لفؤاد زكريا ص (١٧٥) توضح "فلسفة الدين".

٤ - الأمثلة الشارحة (نصوص قرآنية، أحاديث نبوية، حكم وأمثال عامة) ذات الصلة بالموضوع.

٥ - السبورة لتوضيح العناصر وتدوين الملخص السبورى الوافى المركز عليها.

خامساً ـ التقــويم :

١ - اختارى الاستجابة الصحيحة فى كل مما يأتى :

(١) نستعين بالإيمان الاستعانة السليمة ليكون أساسًا لتقدمنا ورقينا عن طريق :

(أ) القهر والعنف.

(ب) الوعى والإرشاد والتوجيه فى تطبيق تعاليم الدين.

(جـ) التعصب الأعمى.

(د) عدم الاهتمام واللامبالاة.

(هـ) كل ما سبق.

(٢) أخلاق ابن البلد تتمثل فى :

(أ) البعد عن الأهل والأقارب والانغلاق على الذات.

(ب) التواكل والسلبية وعدم أداء الواجب.

(جـ) البساطة والتسامح والشهامة والمروءة والتراحم وأداء الواجب.

(د) الحقد والضغينة والتعصب.

(هـ) أ، ب مما سبق.

(٣) شاهدت اثنين من زملائك يتشاجران بالفصل، وعندما حاولت الإصلاح بينهما، سمعت زميلاً لك يردد ويقول المثل الشائع : "ما ينوب المخلص إلا تقطيع هدومه"، فتقاعست عن التدخل فى إصلاح ذات البين.

النتيجة المترتبة على ذلك :

(أ) هذا المثل يدعو إلى الإيجابية والانخراط فى المواقف التى تستدعى المعاونة والإصلاح.

(ب) هذا المثل له أثره النافع على المجتمع وأفراده.

(جـ) هذا المثل يدعو إلى الاهتمام بأمر الغير.

(د) سيادة الفوضى ويصبح ضياع الحقوق بين الناس متفشيًا.

٢ - ماذا نعنى بقولنا: إن علمًا ما قد انسلخ عن الفلسفة؟ وإن علمًا آخر لم يزل فى كنفها؟.

٣ - حللى هذا القول : **"لا يعتمد احترام الناس للفرد على نوع عمله الذى يقوم به ولكن على الكيفية التى يؤدى بها عمله وعلى سلوكه فى العمل"**.

٤ - يقول ڤولتير : **"إنى لا أوافقك على كلمة مما تقول ولكننى سأدافع حتى الرمق الأخير عن حقك فى أن تقول ما تعتقده"**.. حللى وناقشى هذا الرأى مبينة مدى مشروعية التسامح كمبدأ للحياة المدنية والسياسية؟.

٥ - **"علىّ أن أسعى دائمًا إلى مغالبة النفس بدل مغالبة صروف الدهر وإلى تغيير رغباتى بدل تغيير نظام العالم"**. ما قيمة هذه القاعدة الأخلاقية؟.

٦ - يبدأ الفكر الفلسفى من أحداث الواقع . . وضحى ذلك مستعينة بفلسفة القيم.

٧ - كان عمر بن الخطاب - رضى الله عنه - قاضيًا على المدينة المنورة فى عهد أبى بكر الصديق - رضى الله عنه. وقد طلب من أبى بكر إعفاءه من القضاء.

فقال أبو بكر : أمن مشقة القضاء تطلب الإعفاء يا عمر؟.

قال : لا يا خليفة رسول الله، ولكن ليس بى حاجة عند قوم مؤمنين، عرف كل منهم ما له من حق فلم يطلب أكثر منه، وما عليه من واجب فلم يقصِّر فى أدائه، أحبَّ كل منهم لأخيه ما يحب لنفسه، إذا غاب أحدهم تفقَّدوه، وإذا افتقر أعانوه، وإذا احتاج ساعدوه، وإذا أصيب واسوه، دينهم النصيحة، وخلقهم الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، ففيم يختصمون؟!

(أ) ضعى لهذا النص عنوانًا من عندك.

(ب) تحت أى مبحث من مباحث الفلسفة يندرج هذا النص؟.

(جـ) ما العلاقة بين مضمون هذا النص وقول سقراط "**الفضيلة علم والرذيلة جهل**"؟.

(د) يُلزم المجتمع المصرى الفرد بالطاعة فى حين يطالب الفرد المجتمع بحقه فى الاحترام.. هل من سبيل لحل هذه المسألة؟.

٨ - أنشد الشافعى - رحمه الله :

شكوت إلى وكيع سوء حفظى * فأرشدنى إلى ترك المعاصى

وأخبرنى بأن العلم نور * ونور الله لا يهدى لعاصى

(أ) ضعى لهذا النص عنوانًا من عندك.

(ب) تحت أى مباحث الفلسفة يندرج هذان البيتان.

(جـ) مضمون البيتين السابقين يتفق مع الآية الكريمة: **﴿واتقوا الله ويعلمكم الله﴾** - إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع هذا الرأى . . اذكرى مبرراتك.

٩ - إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع الآراء التالية . . اذكرى مبرراتك :

(١) الفكر الفلسفى ضرورة اجتماعية.

(٢) لا توجد أى صلة بين الفلسفة وعلم المنطق.

(٣) من المشروع أن نمتلك الثروات لكن لا يجب أن تمتلكنا هذه الثروات.

(٤) تلتقى الفلسفة مع الدين فيما يعرف بـ "فلسفة الدين".

(٥) يمكن أن نعيش حياة أخلاقية سوية فى مجتمع تنعدم فيه هذه الصفة الأخلاقية.

(٦) إن تحسين الحياة المادية يؤدى إلى تحسين الحياة الأخلاقية.

(٧) كل ما هو متوارث من الأفكار والمعتقدات قابل للمناقشة.



الموضـوع الرابع

العصور التاريخية لتطور الفكر الفلسفى

أولاً ــ الأهـــداف :

بعد أن تقومى بدراسة هذا الموضوع ينبغى أن تكونى قادرة على :

١ - أن تتعرفى على العصور التاريخية لتطور الفكر الفلسفى.

٢ - أن تتعرفى على أهم المشكلات التى كانت سائدة فى كل عصر من العصور التاريخية لتطور الفكر الفلسفى.

٣ - أن تستنتجى أساس تقسيم التاريخ الفلسفى إلى عصور.

ثانياً ــ المحتــوى :

تنقسم العصور التاريخية لتطور الفكر الفلسفى إلى :

(١) العصــر القديــم، ويتضمن :

أ - الفكر الشرقى القديم : ويبدأ منذ بضعة آلاف من السنين قبل ميلاد المسيح، ويستمر إلى حوالى منتصف القرن السابع قبل الميلاد. ومن أبرز المفكرين فى هذه الفترة : إخناتون، بوذا، كونفشيوس، زرادشت وغيرهم.

ب - الفلسفة اليونانية : التى ظهرت من حوالى منتصف القرن السابع قبل الميلاد، إلى أوائل القرن الخامس بعد الميلاد. ومن أبرز الفلاسفة فى هذه الفترة: طاليس، سقراط، أفلاطون، أرسطو.

(٢) العصر الوسيط، ويتضمن :

أ - الفلسفة المسيحية : التى ظهرت منذ حوالى القرن الخامس الميلادى، حتى منتصف القرن الخامس عشر تقريبًا، ومن أبرز الفلاسفة المسيحيين فى ذلك العصر : القديس أوغسطين، والقديس توما الأكوينى، والقديس أنسلم وغيرهم.

ب - الفلسفة الإسلامية: التى ظهرت بعد الإسلام، وظلت قائمة حتى القرن الثانى عشر الميلادى. ومن أبرز الفلاسفة المسلمين، الكندى، الفارابى، ابن سينا، ابن رشد.

(٣) العصر الحديث : حيث ظهرت الفلسفة الحديثة فى أوربا والعالم الغربى من منتصف القرن الخامس عشر الميلادى تقريبًا حتى نهاية القرن التاسع عشر تقريبًا. ومن أبرز فلاسفة العصر الحديث: ديكارت، بيكون، كانط، روسو، ماركس.

(٤) العصر الحاضر : الذى يعرف باسم "الفلسفة المعاصرة" أو "فلسفة القرن العشرين"، من أوائل القرن العشرين حتى الوقت الحاضر. ومن أبرز الفلاسفة المعاصرين: ديوى، سارتر، راسل.

وقفة تأمل

وفيها طرح المعلم عددًا من التساؤلات على الطالبات مثل :

- هل هناك ارتباط بين تقسيم التاريخ العام إلى عصور والعصور التاريخية لتطور الفكر الفلسفى؟.
- على أى أساس ينقسم التاريخ الفلسفى إلى عصور؟.
- ما أهم المشكلات التى كانت سائدة فى كل عصر من العصور التاريخية لتطور الفكر الفلسفى؟.

إن الحوار بين المعلم وطالباته قد أسفر عن الآتى :

● تنقسم العصور التاريخية لتطور الفكر الفلسفى حسب نفس التقسيم المتبع فى دراسة عصور التاريخ العام، وهى : العصر القديم (شرقى ويونانى)، العصر الوسيط (مسيحى وإسلامى)، العصر الحديث، ثم العصر الحاضر.

● إذا كانت الفلسفة فى بعض معانيها العامة هى "وجهة نظر عقلية فردية خاصة تجاه موقف ما أو ظاهرة معينة فى حياة الإنسان"، فإنه من الطبيعى أن تختلف وجهات نظر الفلاسفة حسب اختلاف المواقف أو الظواهر التى يواجهونها، ولما كان لكل عصر مواقفه وظواهره الفكرية، لذا فإن لكل عصر فلسفته، فكلما تغيرت مشكلات العصر ومواقفه كلما دخلت الفلسفة عصراً جديداً من عصورها.

● *اهم المشكلات التى كانت سائدة فى كل عصر من العصور التاريخية لتطور الفكر الفلسفى هى - بصفة عامة - على النحو التالى :*

- العصر القديم : مشكلة التغير والثبات، ولذا كان السؤال الذى دار حوله الفكر - بخاصة فى العصر اليونانى - هو: ما هو (الثابت) الذى يقف وراء المتغيرات؟. وبذلك تكون فلسفة العصر اليونانى هى (فلسفة الكليات).

- العصر الوسيط : مشكلة التوفيق بين الفلسفة والدين، ولذا كان السؤال الذى دار حوله الفكر فى العصر الوسيط هو: كيف نوفق بين (العقل) و (النقل)؟. وبذلك تكون فلسفة العصر الوسيط هى (فلسفة الدين).

- العصر الحديث : مشكلة المنهج الذى لو اتبعه الإنسان فى دراسة موضوع معين لجاءت نتائج دراسته صحيحة. لذا فإن السؤال الذى دار حوله الفكر فى العصر الحديث هو : ما هو المنهج اللازم لتحقيق المعرفة؟ وبذلك تكون فلسفة العصر الحديث هى "فلسفة العلم"

- العصر الحاضر : مشكلة القيم ومصير الإنسانية، حيث امتلأت حياة الفرد بالقلق والحزن والخوف والضياع والغثيان!!. وما كان للفلسفة أن تتخلف أمام هذه الموجات التى تطحن الإنسان .. فكان على الفلسفة المعاصرة أن تحمل على كتفيها سؤالها : ماذا يمكن للإنسان عمله فى مواجهة تحديات العصر؟.

تعميـم :

توصل المعلم بالاشتراك مع الطالبات إلى التعميم التالى :

من استقراء العصور التاريخية لتطور الفكر الفلسفى، يتضح أن الفلسفة قد قامت بدورها فى كل العصور وهو : "تقويم الفكر السائد تمهيداً لإصلاح المجتمع".

ثالثاً ـ الأنشطة التعليمية :

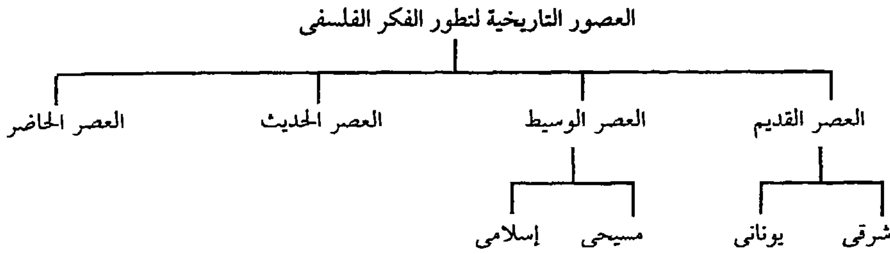
١ - تكليف بعض الطالبات بعمل ملخص يوضح العصور التاريخية لتطور الفكر الفلسفى.

٢ - تكليف بعض الطالبات بكتابة مقال فى مجلة المواد الفلسفية بعنوان : "أساس تقسيم التاريخ الفلسفى إلى عصور".

٣ - تكليف إحدى الطالبات بإعداد وإلقاء كلمة فى الإذاعة المدرسية بعنوان : "صلة الفلسفة بالحياة والمجتمع فى مختلف العصور".

رابعاً ـ الوسائل التعليمية :

١ - لوحة تفريعات موضح عليها العصور التاريخية لتطور الفكر الفلسفى كما يلى :



٢ - جدول مقارنة بين العصور التاريخية لتطور الفكر الفلسفى، كما يلى :

أوجه المقارنة	العصر القديم		العصر الوسيط		العصر الحديث	العصر الحاضر
	شرقى	يونانى	مسيحى	إسلامى		
- الموقع التاريخى. - أبرز الفلاسفة. - أهم المشكلات.						
- أساس تقسيم التاريخ الفلسفى إلى عصور						

٣ - السبورة لتوضيح العناصر وتدوين الملخص السبورى الوافى المركز عليها.

خامساً ـ التقويم :

١ - تنقسم العصور التاريخية لتطور الفكر الفلسفى حسب نفس التقسيم المتبع فى دراسة عصور التاريخ العام .. ناقشى معللة لما تقولى.

٢ - على أى أساس ينقسم التاريخ الفلسفى إلى عصور؟.

٣ - "تقويم الفكرالسائد تمهيدًا لإصلاح المجتمع" هو دور الفلسفة فى كل العصور .. إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع هذا الرأى .. اذكرى مبرراتك.



الموضــوع الخامس

التفكير الفلسفى وصلته بالإنسان والمجتمع المصرى

أولاً ـ الأهــداف :

بعد أن تقومى بدراسة هذا الموضوع ينبغى أن تكونى قادرة على :

١ - أن تكتشفى أهمية الفلسفة وتأثيرها فى الإرتقاء بحياة الفرد المصرى ومجتمعه.

٢ - أن تكتسبى اتجاهًا إيجابيًا نحو طريقة التفكير الفلسفى، كى تسلكى بهذه الطريقة من التفكير فى حياتك.

٣ - أن تتجنبى العقبات التى تقف فى طريق تحقيق أسلوب التفكير الفلسفى فى المجتمع المصرى.

٤ - أن تتعرفى قيمة أسلوب التفكير الفلسفى فى اتخاذ القرارات الصائبة بما يسهم فى حل مشكلات المجتمع المصرى.

٥ - أن تُبدى رأيك فى كيفية علاج بعض مشكلات المجتمع المصرى.

٦ - أن تتمكنى من ممارسة بعض مهارات التفكير الفلسفى مثل : النقد والتمحيص، الحوار . . إلخ، من خلال التعود على الدراسة النقدية للقيم والسمات المرضية فى الشخصية المصرية.

٧ - أن تواجهى الخرافات والتواكل والفهم الخاطىء للأمور الدينية مترسمة فكر الشيخ محمد عبده.

٨ - أن تفرقى بين التواكل والتوكل على الله.

٩ - أن تربطى بين ظاهرة التواكل والتهرب من المسئولية.

١٠ - أن تفخرى بالأعلام أمثال الإمام الشيخ محمد عبده.

١١ - أن ترغبى فى حل مشكلاتك بنفسك.

ثانياً ـ المحتــوى :

موقف لإثارة تفكير الطالبات

يذكر بعضنا تلك العبارة التى قيلت سخرية من الفلسفة والاشتغال بها والمهتمين بدراستها، حيث شبهت المشتغل بالفلسفة بالأعمى الذى يبحث فى غرفة مظلمة عن قطة سوداء لا وجود لها. ولم تكن هذه العبارة مجرد "نكتة" تقال للتسلية والترفيه والترويح، وإنما يلخص قائلها فى صورة كاريكاتورية موقف جماهير عريضة من الناس تقف موقفًا معينًا من الفلسفة ومن المشتغلين بها.

● إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع الرأى القائل : أصبحت الفلسفة بحثًا عقيمًا فى غرفة مظلمة عن قطة سوداء غير موجودة . . اذكرى مبرراتك.

من مناقشة الموقف السابق مع الطالبات، تبين أن الفلسفة ليست أفكارًا نظرية لا جدوى منها كما يدعى خصومها، بل الفلسفة باعتبارها - فى أبسط معانيها - فكرًا عميقًا ينشد الحقيقة، لها أهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع.

وانظر إلى رأى بعض الطالبات الذى ينهض محاولاً تصحيح الرأى السابق، حين ربط بين رفضهن لهذا الرأى وتعريف الفلسفة الاصطلاحى السابق: الفلسفة بحث عن الحقيقة مطلقًا، فى الألوهية أو الطبيعة أو الإنسان، بنظرة عقلية مجردة.

والآن هيا بنا لنتناقش معًا هذه المواقف.

مواقف ناقشها المعلم مع الطالبات

موقف (١)

التواكل من الخصائص السلبية الواضحة فى الشخصية المصرية . . ***والمقصود بالتواكل هو*** :

(أ) قلة الطموح والهروب من المسئولية والرضا بالأمر الواقع.

(ب) الإيجابية وتحمل المسئولية والطموح.

(جـ) سعى الإنسان إلى العمل ومواجهة الأمر الواقع.

(د) التوكل على الله سبحانه وتعالى.

(هـ) ب ، جـ ، د مما سبق.

موقف (٢)

ظاهرة التعصب - لدى بعض الأفراد فى المجتمع المصرى - تعبر عن ضيق الأفق . . لأن الحقيقة أكبر من أن يدركها عقل واحد.

- إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع هذا الرأى . . اذكرى مبرراتك.

موقف (٣)

تغيير المسار فى التعليم الثانوى العام ضرورة تربوية . .

(أ) لأن رسوب الطالب أكثر من عامين فى الثانوية العامة فيه هدر اقتصادى.

(ب) لعدم ملاءمة قدرات وميول الطالب للتعليم الثانوى العام.

(جـ) لأن فى ذلك علاج للغش.

(د) لأن فى ذلك تعديل للقيم التعليمية.

(هـ) كل ما سبق.

موقف (٤)

المجتمع المصرى تؤرقه المشكلة السكانية. والسؤال الآن هو : كيف نحول هذا (الكم) الذى يستهلك بأكثر مما ينتج إلى (كيف) ينتج أكثر مما يستهلك؟ . . إن أحد أهم السبل إلى ذلك هو أن نحيل عملية التعليم من عملية (إيداع) إلى عملية (إبداع).

- إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع هذا الرأى . . اذكرى مبرراتك.

موقف (٥)

مشكلة الأمية فى المجتمع المصرى لا تزال ملحة. والأمية التى نقصدها هى الأمية الأبجدية بمعنى عدم معرفة القراءة والكتابة، وكذلك مشكلة أمية التفكير والأفكار، أمية فهم الفرد للمجتمع الذى يعيش فيه ويحياه، أمية علاقة الفرد بمؤسسات مجتمعه ومنظماته، أمية تؤدى إلى عدم التعاون، والتنافر والفتور بين الفرد والمجتمع، وهذا ما يسمى "الأمية الأيديولوجية".

- مجابهة الأمية الأبجدية أهم من مجابهة الأمية الأيديولوجية. إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع هذا الرأى .. اذكرى مبرراتك.

موقف (٦)

لكل زمان آية .. وآية هذا الزمان هى انشغال الأسرة عن تربية الأبناء بتعليمهم، فتعددت مدارس الأنجال، ونشأت مدرسة فى كل بيت وأصبحت المنازل تعلم بالثمن الباهظ والشوارع تربى أرخص تربية والمدارس المجانية تدق الأجراس لظاهرة الدروس الخصوصية " **الابن الشرعى لنظام التعليم المصرى**".

(أ) إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع الرأى القائل بأن : "**الدروس الخصوصية ابن شرعى لنظام التعليم المصرى**" .. اذكرى مبرراتك.

(ب) إذا كنتِ توافقين على هذا الرأى .. فماذا تقترحين لعلاج هذه الظاهرة؟

وقفة تأمل

بعد تحليل ومناقشة المواقف السابقة مع الطالبات، طرح المعلم عليهن عددًا من التساؤلات مثل:

- هل من معنى للتفكير الفلسفى اليوم فى المجتمع المصرى؟
- فى حالة التسليم بذلك .. ما هى وظيفته؟
- ما العقبات التى تواجه المجتمع المصرى عند استخدام أسلوب التفكير الفلسفى؟

إن الحوار بين المعلم والطالبات قد أسفر عن الآتى :

التأكيد على حاجة المجتمع المصرى اليوم إلى التفكير الفلسفى باعتباره تفكيرًا نقديًا، يهدف أساسًا إلى الوعى بخطورة تلك النزعات المشككة فى الفلسفة والتى من شأنها أن تقود إلى موت التفكير. إن الشعار الكانطى : أن نتفلسف هو "أن نفكر بأنفسنا" لم يفقد بعد حداثته.

يقول جان لاكروا "**إن بلدًا يفقد الفلسفة لابد وأن يكون قد فقد الشعور بوجوده، فهى إحساس ثقافة العصر بذاتها**".

والحق أن الفلسفة تعطى الحياة مغزاها ومعناها وقيمتها بل شرعيتها، فنحن متى تخلينا عنها كنا بذلك قد تخلينا عن أبرز خصائصنا البشرية وعن مبررات وجودنا تخلينا عن وعينا بالحياة.

وبناء على ما سبق يمكن القول :

(١) إن تنمية التفكير الفلسفى اليوم فى المجتمع المصرى ضرورة ملحة . . لماذا؟ ذلك أن حل مشاكل المجتمع المصرى تكمن فى تمصير منهج الفلسفة، وأيضًا لأن الفلسفة منهج تكوين العقل المستنير.

(٢) إن تنمية التفكير الفلسفى ضرورة حتمية لطالب المرحلة الثانوية . . لماذا؟ ذلك لأن الهدف الأساسى من تدريس الفلسفة لا ينحصر فى إكساب الطلاب وتلقينهم معارف وآراء فلسفية معينة وإنما ينبغى أن يتجه إلى تدريبهم على التفكير والقدرة على الجدل العقلى والمناقشة والحوار الديمقراطى من خلال طرح المشكلات الفلسفية المختلفة.

إن قادة الأمم ومصلحيها لا يقودون ولا يصلحون بمقدار ماتعى أذهانهم من حقائق للكيمياء والتاريخ، وإنما هم قادة ومصلحون لأنهم ذوو عقول فعالة، تجد لكل معضلة مخرجًا. والفلسفة فى هذه المرحلة الدراسية، هى أول فرصة للطالب أن ينقد ويقول إن الفكرة هنا خطأ، وبالتالى يوجد لدينا طالب متزن، يمتلك سلاح الفكر.

إن الثروة الحقيقية لأية أمة فى مدى قدرة بنيها على التفكير السليم، وعدد من يمكن أن يقال عنهم بحق من بين مواطنيها إنهم مفكرون ذوو تفكير سديد.

● *تتمثل مظاهر أهمية الفلسفة فى الحياة الإنسانية فى الآتى :*

أولاً : أهمية الفلسفة للفرد: وتتجلى مظاهر أهمية الفلسفة للفرد فيما يلى :

- إثارة الوعى عند الفرد وتعميقه : إن الفلسفة توقظ الإنسان من سباته العميق وتساعده على إدراك ماهية نفسه وحدود حريته ومكانته فى المجتمع.

- الارتقاء بالمستوى العقلى وحل المشكلات : ذلك أن الفلسفة غذاء للفكر، تنمى فى الفرد قدراته العقلية، فيستطيع أن يساهم فى حل مشكلات الحياة بطريقة صحيحة.

- تأكيد الإيمان والثقة بقدرة الله تعالى : خاصة وقد ساد بين العامة اعتقاد خاطئ بأن الفلسفة كفر وإلحاد.

ثانيًا : أهمية الفلسفة للمجتمع : وتتجلى مظاهر أهمية الفلسفة للمجتمع فيما يلى :

- الارتقاء بالمجتمع ككل : إن كل نفع يعود على الفرد من دراسة الفلسفة، هو فى نفس الوقت نفع للجماعة التى يعيش فيها. وكلما ازداد رقى أفراد المجتمع . . أدى ذلك إلى تقدم المجتمع نفسه، طالما أن كل أفراده ومواطنيه على هذا القدر الراقى من التفكير النقدى العميق، الذى تفرزه فيهم دراسة الفلسفة.

- كشف مشكلات المجتمع والمساهمة فى علاجها : إن الفيلسوف يستطيع بما لديه من قدرة على التفكير الناقد أن يكشف مشكلات مجتمعه بصورة دقيقة ويساهم فى علاجها وفى وضع الحلول الجذرية لها.

ولقد حاول الفلاسفة والمفكرون فى مختلف العصور نقد الحياة الاجتماعية مثل :

● سقراط الذى استطاع بعقليته الفلسفية التحليلية الناقدة أن يتصدى للفساد الذى انتشر فى مجتمعه اليونانى القديم على يد "السوفسطائيين" وأن يعيد الثقة إلى نفوس شباب أثينا.

● محمد عبده الذى لاحظ أن الكثيرين من الناس فى عصره قد ركنوا إلى الخمول وترك العمل تحت ستار الدين وباسم التوكل، وكانوا قد احتجوا على ترك العمل والتوكل بقول النبى صلى الله عليه وسلم: **"لو أنكم تتوكلون على الله حق توكله لرزقكم كما يرزق الطير، تغدو خماصًا (*جائعة*) وتروح بطانًا (*شبعانة*)"**.

لكن محمد عبده يصحح التفسير الخاطئ لهؤلاء الخاملين باسم التوكل، فيقول : لو صح ما يذهبون إليه لقال النبى صلى الله عليه وسلم **"لرزقكم كما يرزق الطير، تلبث فى أعشاشها وتفتح أفواهها، فتصبح خماصًا، وتمسى بطانًا"**.

إن التوكل عند محمد عبده ليس معناه الجبرية والاستكانة، وليس معناه الجمود والقعود عن السعى والعمل، وإنما

يقصد الإمام بالتوكل : الثقة بالله فى السعى للعمل وفقًا للإرادة والعقل.

ثالثًا : الدعوة للسلام وارتباطها بالفلسفة : خاض المجتمع العالمى حربين وهو مهدد الآن بحرب ثالثة تحمل الدمار والخراب للمهزوم والمنتصر على السواء.

وقد أدى ذلك إلى الانزعاج الذى دفع رجال الفكر جميعًا إلى البحث عن سبل تحقيق السلام، ولم يصبح رجال السياسة وحدهم المهتمين بإقرار السلام وإنما أصبح يشاركهم فى ذلك الفلاسفة الذين وجهوا فلسفتهم للدعوة للسلام والقضاء على الاستعمار والمطالبة بحق الشعوب فى الحرية باعتبار أن الفيلسوف هو (ضمير العصر)، ومن أمثلتهم : كانط وكارل ياسبرز الألمانيان، برتراندرسل الإنجليزى، جان بول سارتر الفرنسى، ومن المفكرين العرب الدكتور/ زكى نجيب محمود، والدكتور مراد وهبه.

● من أهم العقبات التى تواجه المجتمع المصرى عند استخدام أسلوب التفكير الفلسفى :

١ - سيطرة الخرافات :

ما زال التفكير الخرافى فى حالة تسلط على كثير من عقول أبناء عصرنا هذا ـ هنا وهناك ـ بالرغم من انتشار العلم وتقدمه - حتى إن هذا الأسلوب الخرافى ليحجبها عن التفكير الفلسفى المنطقى السليم.

ونظرًا للاختلاف بين جوهرى التفكيرين - الخرافى والفلسفى - فإن التقاءهما مُحال فى أى صورة.

٢ - كراهية العقــل :

يلاحظ فى حياتنا الجارية مقاومة للعقل وأحكامه، واستقبالاً حسنًا للوجدان وميوله.

٣ - السلبية الفكرية :

هناك نمط من الناس أوتى استعدادًا هائلاً لتقبل الاستهواء. هذا النمط لا يمكن القول بأن له تفكيره الخاص، بل هو يتقبل أفكار الآخرين ويؤمن بها وينقلها، لا يستطيع أمامها تبديلاً أو تحويلاً، عاجزًا عن الإضافة إليها أو الحذف منها أو نقدها أو تحليلها . . . هذا النمط من الناس يعيش بأفكار غيره، فى الوقت الذى يلغى فيه تفكيره الخاص.

٤ - الإعــلام المضلل :

يلاحظ فى بعض المواقف التى تشاهد فى تمثيليات وأفلام الإذاعة والتليفزيون اتجاهًا سلبيًا نحو التفكير الفلسفى، حيث تردد التعبيرات الشائعة الآن لدى الناس مثل : **"بلاش فلسفة"**، **"إياك والفلسفة .. فإنها تفسد العقول"**.

ثالثاً ــ الأنشطة التعليمية :

١ - تكليف بعض الطالبات بعمل ملخص يوضح التفكير الفلسفى وصلته بالإنسان والمجتمع المصرى، بالاستعانة بما فى مكتبة المدرسة وغيرها من كتب ومؤلفات فلسفية.

٢ - تكليف بعض الطالبات بكتابة مقال فى مجلة المواد الفلسفية بعنوان : **"أثر الفلسفة فى المجتمع الإنسانى"**.

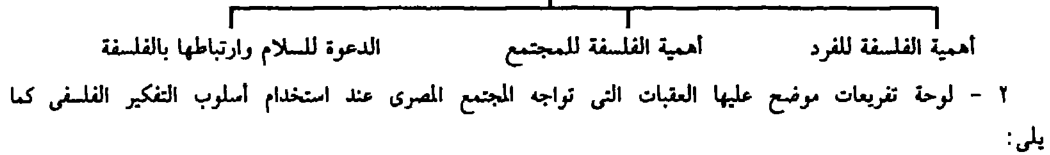
٣ - تكليف إحدى الطالبات بإعداد وإلقاء كلمة بالإذاعة المدرسية بعنوان : **"دور الإمام محمد عبده فى محاربة ظاهرة التواكل فى المجتمع المصرى"**.

٤ - تكليف بعض الطالبات بإعداد بحث مختصر عن **"الوضع الحالى للتفكير الفلسفى فى المجتمع المصرى"**، وذلك بالاستعانة بالمراجع الفلسفية الموجودة فى مكتبة المدرسة وغيرها، ومنهــــا:

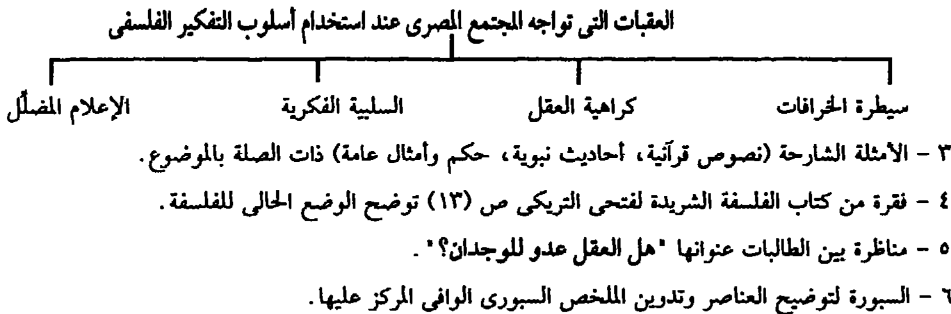
م	اسم المؤلف	بيانات عن الكتاب
١	زكى نجيب محمود.	نافذة على فلسفة العصر: الكويت، مطبعة حكومة الكويت، الكتاب السابع والعشرون، كتاب العربى، ١٩٩٠.
٢	فتحى التريكــى.	الفلسفة الشريدة : لبنان، مركز الإنماء القومى، بدون تاريخ.
٣	زكريا إبراهيـــم.	مشكلة الفلسفة : القاهرة، مكتبة مصر، الطبعة الثالثة، ١٩٦٧.

رابعاً ـ الوسـائل التعليـمية :

١ - لوحة تفريعات موضح عليها أهمية الفلسفة فى الحياة الإنسانية كما يلى :



٢ - لوحة تفريعات موضح عليها العقبات التى تواجه المجتمع المصرى عند استخدام أسلوب التفكير الفلسفى كما يلى:



٣ - الأمثلة الشارحة (نصوص قرآنية، أحاديث نبوية، حكم وأمثال عامة) ذات الصلة بالموضوع.

٤ - فقرة من كتاب الفلسفة الشريدة لفتحى التريكى ص (١٣) توضح الوضع الحالى للفلسفة.

٥ - مناظرة بين الطالبات عنوانها "هل العقل عدو للوجدان؟".

٦ - السبورة لتوضيح العناصر وتدوين الملخص السبورى الوافى المركز عليها.

خامساً ـ التقــويم :

١ - *اختارى الاستجابة الصحيحة فى كل مما يأتى :*

(١) هاجم الشيخ محمد عبده المتكاسلين عن العمل بحجة التوكل على الله، وكانوا قد احتجوا على ترك العمل والتوكل بقول النبى صلى الله عليه وسلم : "لو أنكم تتوكلون على الله حق توكله، لرزقكم كما يرزق الطير، تغدو خماصًا (جائعة) وتروح بطانًا (شبعانة)".

لو أردتى أن تصححى مفهوم "التوكل" لهؤلاء الخاملين لقلتى :

(أ) إن التوكل معناه الجبرية والاستكانة.

(ب) إن التوكل معناه الجمود والقعود عن السعى والعمل.

(جـ) إن التوكل هو التواكل.

(د) إن التوكل هو الثقة بالله فى السعى للعمل وفقًا للإرادة والعقل.

(٢) يلاحظ فى مجتمعنا المصرى، أن كثيرًا منا يعمل على قتل الموهبة بوأدها مع صاحبها فى الظلام . . . والنتيجة المترتبة على ذلك :

(أ) ارتحال الأكفاء بأعداد ملحوظة إلى حيث يستثمرون مواهبهم فى غير وطنهم.

(ب) تقدم المجتمع المصرى ومسايرته لروح العصر.

(جـ) يمسك بزمام الأمور - فى حالات كثيرة - أفراد ذوو قدرات محدودة.

(د) أ ، جـ من كل ما سبق.

(٣) نظامنا التعليمى متخلف لأن مشكلة التعليم فى مصر . .

(أ) اقتصادية.

(ب) سياسية.

(جـ) صدور القرارات من أعلى.

(د) عدم مشاركة المعلم فى اتخاذ القرار.

(هـ) كل ما سبق.

(٤) انهيار النظام المدرسى فى مدرستنا يرجع إلى :

(أ) ضيق الفنـاء.

(ب) فساد الإدارة المدرسية.

(جـ) انشغال المعلمين بالدروس الخصوصية.

(د) أصبحت هى المحل المختار للحصول على الشهادة.

(٥) المفكر مرآة العصر . . العصر مرآة المفكر.

(أ) تقبل القضية الأولى وترفض الثانية.

(ب) ترفض القضية الأولى وتقبل الثانية .

(جـ) تقبـــل القضيتين الأولى والثانية معًا.

(د) ترفض القضيتين الأولى والثانية معًا.

٢ - عادات النذور، ورثاء الموتى، وتمجيد الماضى والتغنى بالتقدم الذى أحرزه الآباء والأجداد الأقدمون.

(أ) أتؤيدى هذه العادات والظواهر المنتشرة فى مجتمعنا المصرى أم تعارضيها؟

(ب) إذ كنتِ من المؤيدين لها فما مبرراتك؟

(جـ) وإذا كنتِ من المعارضين لها فما مقترحاتك للتخلص منها أو التغلب عليها؟

٣ - طُلِبَ منكِ أن تعدى بحثًا موضوعه "أهمية أسلوب التفكير الفلسفى فى تطوير المجتمع المصرى" . . تحت إشراف مدرسك.

(أ) فما هى أفكار البحث الرئيسية فى نظرك؟

(ب) ما نتائج بحثكِ هذا؟

(جـ) ما الذى يمكن أن تستفيديه من قيامكِ بهذا البحث؟

(د) ما المراجع الفلسفية التى يمكن أن تستعينى بها فى إعداد مثل هذا البحث؟

٤ - فيما يلى مجموعة من السلبيات التى تنتشر فى المجتمع المصرى:

(١) التحدث بصوت مرتفع مع الآخرين بهدف السيطرة الفكرية.

(٢) حين نناقش موضوعًا ما نهتم بالتفاصيل وننسى النقاط الرئيسية الجوهرية للموضوع.

(٣) الغش فى الامتحان.

(٤) يميل البعض إلى علاج الأمراض بالوصفات البلدية.

(٥) ظاهرة الإهمال لقيمة احترام العقل.

(٦) ظاهرة التهرب من المسئولية.

(أ) ما أسباب وجود مثل هذه السلبيات فى المجتمع المصرى؟

(ب) اقترحى قيمًا إيجابية بدلاً منها كى يمكن التخلص من هذه السلبيات.

٥ - إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع الآراء التالية . . اذكرى مبرراتك :

(١) الفيلسوف يدافع عن العالم بسلاح الفكر.

(٢) دراسة الفلسفة تمكن الإنسان من مواجهة مشكلاته الحياتية.

(٣) الوقت هو الحياة.

(٤) إن تبعية الصغير للكبير بشكل دائم قانون لابد أن يتبع.

(٥) يجب أن أواجه الآراء التى تختلف عن آرائى بأية وسيلة حتى ولو بالعنف.



الوحدة المقترحة (٢)

مشكلة الشك واليقين

الموضوع الأول : الشك وعلاقته باليقين.

الموضوع الثانى : أنواع الشك من حيث الهدف.

الموضوع الثالث : المجتمع المصرى بين الشك المذهبى والشك المنهجى.

الموضوع الأول

الشك وعلاقته باليقين

أولاً ـ الأهـــداف :

بعد أن تقومى بدراسة هذا الموضوع ينبغى أن تكونى قادرة على :

١ - أن تتعرفى المفاهيم الآتية (الشك، اليقين).

٢ - أن تذكرى أمثلة للشك واليقين من الحياة اليومية للمجتمع المصرى.

٣ - أن تميزى بين الشك واليقين.

٤ - أن تستنتجى العلاقة بين الشك واليقين.

٥ - أن تستنتجى نقاط الاتفاق بين الشك واليقين.

٦ - أن تعى موقف الإسلام من الشك واليقين.

٧ - أن تتعرفى أهمية اليقين فى حياة الفرد، ودوره فى بناء المجتمع وتأسيس الإيمان الدينى الصحيح.

٨ - أن تتمكنى من ممارسة بعض مهارات التفكير الفلسفى مثل : الشك المنهجى، النقد والتمحيص، الحوار ... إلخ.

ثانياً ـ المحتـــوى :

موقف (١) لإثارة تفكير الطالبات

دخل المعلم على طالباته الفصل دون أن يلقى التحية قائلاً : لقد شاهدت بالأمس قاضيًا يحاكم حجرًا.. فتعجبت الطالبات .. ياه، قاضى يحاكم حجرًا!! .. كيف؟!.

وانظر إلى اعتراض بعض الطالبات - وبشدة - على هذا الموقف .. حيث تمثلت الدهشة والتعجب لديهن على النحو التالى:

* طالبة تعترض قائلة : "هوه فيه قاضى يحاكم حجرًا .. إحنا كده وصلنا لحالة الجنون !! هوه فيه حد بيحاكم حجر!!".

* طالبة أخرى تعترض قائلة : "هذه العبارة بها شك بنسبة كبيرة .. لماذا؟ لأن الحجر شىء جماد، لا يمكن أن يخطئ أو يصيب، وبالتالى فلا يمكن محاكمته؟!!".

هنا عقب المعلم على تعجبهن قائلاً : هيا بنا نستمع معًا إلى هذه القصة.

اشتهر أحد القضاة بالذكاء، ومر بطفل يبكى فسأله عن سبب بكائه فقال له الغلام : إن أمى وضعت لى الفطائر فى سلة صغيرة لأبيعها، وبعد أن انتهيت من بيعها، وضعت ثمنها فى السلة بجوار حجر ثم جلست بالناحية الأخرى فوجدت أن نقودى قد سرقت، فأمر القاضى أتباعه بالقبض على الحجر، وقال الغلام: لا تنسَ أن تأتى إلى المحكمة غدًا، وعرف أهل البلدة بهذه القصة، وذهبوا مبكرين لمشاهدة المحاكمة الغريبة التى ستجرى على الحجر، ثم قال القاضى للغلام هل هذا الحجر سرق نقودك؟ فقال الغلام : نعم. ثم أمر أتباعه بجلد الحجر خمسين جلدة، وقاموا بالتنفيذ.

وهنا ضحك الجميع، فحكم القاضى بغرامة قدرها درهم واحد على كل منهم، ثم أحضر إناء به ماء واصطفوا لوضع الدراهم فى الماء، وكان القاضى يلاحظ وضع الدراهم فى إناء الماء، وفجأة قال : اقبضوا على هذا الرجل إنه السارق. ذلك لأنه عندما وضع الدرهم ظهرت خطوط الدهن على سطح الماء، وهنا أيقن القاضى أن ذلك الدرهم من دراهم الغلام المسروقة لأنها كانت مع الفطير فى السلة.

هنا سأل المعلم :

- ضعى لهذه القصة عنوانًا من عندك.
- استخرجى من هذه القصة الحجة التى استند إليها القاضى ليثبت أن هذا الرجل سارق.
- فى ضوء هذه القصة حددى معنى اليقين، وأهم خصائصه.

إن الحوار بين المعلم والطالبات قد أسفر عن تحديد معنى اليقين، وأهم خصائصه على النحو التالى :

* اليقين هو الإقرار بصحة موقف معين، والتأكد من صواب الأدلة المدعمة لهذا الموقف دون غيره من المواقف الأخرى.

* وعلى هذا، فإن أهم خصائص اليقين :

- الانحياز الواضح والصريح لأحد مواقف أو أطراف المشكلة، وترجيحه بالأدلة الكافية عن غيره من المواقف والأطراف الأخرى. وبدون بذلك لا يكون الموقف يقينيًا، بل يعتبر مجرد موافقة عمياء فقط.

موقف (٢)

قد تصادف قاضيًا فى حيرة من أمره، فأمامه متهم يرفض القاضى الحكم عليه بالبراءة، كما يرفض الحكم عليه بالإدانة، لأن أدلة البراءة التى أمامه تساوى فى قوتها أدلة الإدانة.

هنا سأل المعلم :

- ضعى لهذا النص عنوانًا من عندك.
- فى ضوء هذا النص حددى معنى الشك، وأهم خصائصه.
- اذكرى مثالاً آخر للشك من واقع الحياة فى المجتمع المصرى.

إن الحوار بين المعلم والطالبات قد أسفر عن تحديد معنى الشك وأهم خصائصه على النحو التالى:

* الشك هو التردد بين النقيضين بلا ترجيح لأحدهما على الآخر عند الشاك. وقيل: إن الشك هو ما استوى طرفاه. وهو الوقوف بين الشيئين لا يميل القلب إلى أحدهما.

هذا هو تعريف "الجرجانى" فى معجمه الفلسفى "التعريفات"، والذى يستخدمه الفلاسفة قديمًا وحديثًا .. فى الشرق والغرب.

* وعلى هذا، فإن أهم خصائص الشك :

- التوقف عن إصدار الأحكام سواء بالقبول أو بالرفض.
- القدرة على الاختيار بين النقيضين ثم رفضهما معًا، وعلى ذلك فالشك تعبير عن الحرية الذاتية للفرد.
- الشك ليس جهلاً، وإنما موقف عقلى واع، واتجاه فلسفى يتخذه صاحبه بعد تفكير عميق وتدبر طويل.

وقفة تأمل

هنا طلب المعلم من الطالبات المقارنة بين الموقفين الأول والثانى، وأثار عددًا من التساؤلات، مثل:

- ما الفرق بين الشك واليقين؟
- هل توجد علاقة بين الشك واليقين؟
- هل توجد نقاط اتفاق بين الشك واليقين؟
- ما أهمية اليقين فى حياة الفرد؟
- ما موقف الإسلام من الشك واليقين؟

إن الحوار بين المعلم والطالبات قد أسفر عن الآتى :

* من التعريف السابق لكل من الشك واليقين، يتضح أن : الشك واليقين موقفان متعارضان.

* توجد روابط وعلاقات بين الشك واليقين - رغم أنهما على طرفى النقيض - على النحو التالى:

- يعتبر الشك واليقين كوجهى العملة الواحدة، إذ لا يفهم معنى أحدهما دون مقابلته بمعنى الآخر.

- قد يؤدى أى طرف منهما إلى الآخر. فالشك قد يؤدى إلى اليقين، وموقف اليقين من فكرة أو مبدأ يثير الشكوك فى الأفكار والمبادئ الأخرى، والشك المطلق هو نوع من اليقين بعدم جدوى اتخاذ موقف أو الانحياز لفكرة والدفاع عنها.

- يترتب على ذلك أن الشك واليقين يمثلان طرفى حالة نفسية واحدة، أحدهما سلبى وهو الشك، والآخر إيجابى وهو اليقين.

* توجد نقاط اتفاق بين الشك واليقين، تتمثل فى :

- أن كليهما يعبر عن حرية فردية.
- أن كليهما موقف عقلى واع.

* مما سبق، توصل المعلم بالاشتراك مع الطالبات إلى التعميم التالى:

- الشك واليقين موقفان متعارضان، بينهما روابط وعلاقات، ونقاط اتفاق.

* لا يستطيع الإنسان أن يمضى فى حياته ولهيب الشك يحرق أمامه علامات الطريق. وقد صور القرآن الكريم لنا موقفًا رائعًا يظهرنا فيه على مدى حاجة الإنسان الطبيعية إلى اليقين، وأن من العسير أن يركن إلى معرفة يشعر أن بالإمكان أن يأتيها الباطل من قريب أو من بعيد، فهذا "إبراهيم" ـ عليه السلام ـ يخاطب ربه قائلاً: "ربى أرنى كيف تحيى الموتى؟".

نبى آمن بربه وصدق بما أوحى إليه، ولكنه يطلب مع ذلك دليلاً جديدًا يثبت به إيمانه. ومن هنا كان رد "إبراهيم" ـ عليه السلام ـ عندما سأله ربه : "**أولم تؤمن؟**" فيقول : "**بلى ولكن ليطمئن قلبى**" (سورة البقرة، آية ٢٦٠).

* الشك كمنهاج استخدمه القرآن الكريم فى مثل قوله تعالى :﴿**وإنا أو إياكم لعلى هدى أو فى ضلال مبين**﴾ (سورة سبأ، آية ٢٤). ويمثل هذا يعلمنا الله تعالى أن نتخذ أسلوب الشك كوسيلة حسنة لاستدراج الناس إلى التفكير والتأمل والرجوع إلى الحق فى النهاية، لأنه يعتبر من أساليب المبادلة اللينة التى تؤثر فى النفوس لقوله تعالى : ﴿**فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظًا غليظ القلب لانفضوا من حولك**﴾ (سورة آل عمران، آية ١٥٩).

إن الدين يحث على الأخذ باليقين والاتصاف به.

قال الإمام الغزالى : "وقد أشار الله تعالى فى القرآن الكريم إلى ذكر الموقنين فى مواضع دل بها على أن اليقين هو الرابطة للخبرات والسعادة. قال الرسول ــ لما قيل له: رجل حسن اليقين كثير الذنوب ورجل مجتهد فى العبادة قليل اليقين فقال ﷺ : "ما من آدمى إلا وله ذنوب ولكن من كان غريزته العقل وسجيته اليقين لم تضره الذنوب لأنه كلما أذنب تاب واستغفر وندم فتكفر له ذنوبه له فضل يدخل به الجنة" رواه أنس والترمذى الحكيم.

وقال : "اليقين هو رأس مال الدين".

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "اليقين هو الإيمان كله".

من هذه النصوص تتبين اهتمام الدين بالدعوة إلى اليقين. هذا وقد حرص القرآن على جعله وصفًا للصفوة من المؤمنين.

ثالثاً ــ الأنشطة التعليمية :

١ - تكليف بعض الطالبات بإعداد لوحة للمقارنة بين الشك واليقين.

٢ - تكليف بعض الطالبات بعمل ملخص يوضح "الشك وعلاقته باليقين" بالاستعانة بما فى مكتبة المدرسة وغيرها من كتب ومؤلفات فلسفية.

٣ - تكليف بعض الطالبات بكتابة مقال فى مجلة المواد الفلسفية بعنوان: "موقف الإسلام من الشك واليقين".

٤ - تكليف إحدى الطالبات بإعداد وإلقاء كلمة بالإذاعة المدرسية بعنوان : "الشك واليقين موقفان متعارضان بينهما روابط وعلاقات ونقاط اتفاق".

٥ - تكليف بعض الطالبات بإعداد بحث مختصر بعنوان "كل تقدم هو وليد الشك"، وذلك بالاستعانة بالمراجع الفلسفية الموجودة فى مكتبة المدرسة وغيرها، ومنها:

م	اسم المؤلف	بيانات عن الكتاب
١	محمد مجدى الجزيرى	الفلسفة بين الأسطورة والتكنولوجيا. القاهرة، مطبعة العاصمة، ١٩٨٥.
٢	فؤاد زكريا	التفكير العلمى. سلسلة عالم المعرفة، الطبعة الثالثة، ١٩٨٨.
٣	زكريا إبراهيم	مشكلة الفلسفة. القاهرة، مكتبة مصر، الطبعة الثالثة، ١٩٦٧.

رابعاً ــ الوسائل التعليمية :

١ - جدول مقارنة بين الشك واليقين، كما يلى :

<table>
<tr><th>أوجه المقارنة</th><th>الشك</th><th>اليقين</th></tr>
<tr><td rowspan="2">* التعريف.
* الخصائص.
* العلاقات والروابط.
* نقاط الاتفاق.
* موقف الإسلام.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2"></td></tr>
</table>

٢ - الأمثلة الشارحة (نصوص قرآنية، أحاديث نبوية، حكم وأمثال عامة) ذات الصلة بالموضوع.

٣ - فقرة من كتاب الفلسفة للصف الثالث الثانوى القسم الأدبى لسعيد إسماعيل على ص (٩٥) توضح أهمية البحث عن اليقين.

٤ - السبورة لتوضيح العناصر وتدوين الملخص السبورى الوافى المركز عليها.

خامساً ـ التقـويم :

١ - قد تصادف رجلاً يعيش فى حيرة من أمره. فهو قد يشك فى ابن منسوب إليه. هل هذا الطفل هو ابنه أم هو ابن غيره؟ هل هذا الطفل هو رمز الحب أم هو رمز الخيانة؟ إن الرجل المسكين يرفض التسليم بهذا أو بذاك لأن أدلة (كونه ابنه) تعادل فى قوتها أدلة (كونه ليس ابنه) ويظل هكذا كالمشدود بين حبلين يجذبه كلاهما جذبًا عنيفًا بقوة واحدة.

(أ) ضعى لهذا الموقف عنوانًا من عندك.

(ب) هل هذا الموقف موقف شك أم يقين؟.

(جـ) إذا كان الموقف السابق شكًا أو يقينًا .. فعرفيه، وبينى أهم خصائصه.

(د) اذكرى مثالاً للشك وآخر لليقين من واقع المجتمع المصرى.

٢ - قيل قديمًا: "وبضدها تتميز الأشياء" .. إلى أى مدى ينطبق هذا القول على العلاقة بين الشك واليقين؟

٣ - هل يمكن القول بأن الشك مفيد للمعرفة ولكنه مضر بالممارسة العملية؟

٤ - هل تعلمنا الفلسفة أن نحيا بدون يقين؟

٥ - بماذا يوحى إليك هذا القول لأحد المفكرين المعاصرين : "كل تقدم هو وليد الشك"؟

٦ - هل يمكن لمن كان البحث عن الحقيقة شغله الشاغل أن يعترف بمشروعية الخطأ؟

٧ - إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع الآراء التالية .. اذكرى مبرراتك :

(١) يعتبر الشك واليقين كوجهى العملة الواحدة.

(٢) إن اليقين علامة على موت التفكير.

(٣) ليست الحقيقة سوى جملة من الأخطاء المصححة.

(٤) يقول مثل شائع (عصفور فى اليد أفضل من عشرة فى الجو).

(٥) إن وهمًا يحيى خير من حقيقة تميت.

(٦) إن الدين يحث على الأخذ باليقين والاتصاف به.

(٧) أرى أن كل شىء فى حياتنا قابل لإعادة النظر والبحث والدراسة.

(٨) لا أرفض الأفكار المختلفة عن أفكارى لمجرد الاختلاف.



الموضـــوع الثانى

أنواع الشك من حيث الهدف

أولاً ـ الأهـــداف :

بعد أن تقومى بدراسة هذا الموضوع ينبغى أن تكونى قادرة على :

١ - أن تميزى بين الشك المطلق والشك المنهجى فى التفكير الفلسفى.

٢ - أن تتعرفى بعض الآراء التى أعمل فيها المفكرون والفلاسفة عقولهم واجهدوا فيها أنفسهم بغية الوصول إلى الحقيقة واليقين.

٣ - أن تعقبى برأيك على بعض آراء واتجاهات هؤلاء المفكرين والفلاسفة.

٤ - أن تتعرفى قيمة الشك المنهجى فى التوصل إلى اليقين.

٥ - أن تميلى إلى استخدام الشك المنهجى، فلا تصدقى أية فكرة دون فحص مثل الشائعات.

٦ - أن تقارنى بين الجدل السوفسطائى والجدل السقراطى.

٧ - أن تقارنى بين طريقة الغزالى وطريقة ديكارت فى الوصول إلى اليقين.

٨ - أن تتمكنى من ممارسة بعض مهارات التفكير الفلسفى مثل: الشك المنهجى، النقد والتمحيص، الحوار... إلخ.

٩ - أن تعتزى بالتراث العربى الإسلامى فى مجال البحث عن اليقين.

ثانياً ـ المحتـــوى :

موقف لإثارة تفكير الطالبات

كل إنسان يساوره الشك فيما يرى أو يفكر ولم يسلم من ذلك حتى الأنبياء، وانظر فى قوله تعالى: ﴿وكذلك نُرى إبراهيم ملكوت السموات والأرض وليكون من الموقنين﴾ (سورة الأنعام، آية ٧٥). وكذلك قوله تعالى: ﴿وإذ قال إبراهيم ربِّ أرنى كيف تُحيى الموتى قال أولَم تؤمن قال بلى ولكن ليطمئن قلبى﴾ (سورة البقرة، آية ٢٦٠) .. وهكذا يحاول الإنسان أن يصل من الشك إلى اليقين، عن طريق استخدام :

(أ) الشك المذهبى.

(ب) الشك المنهجى.

(جـ) كل ما سبق.

من مناقشة الموقف السابق مع الطالبات، اتضح أن :

* هناك نوعين من الشك - من حيث الهدف - هما : الشك المذهبى، الشك المنهجى.

* هناك فرقًا بين الشك المذهبى والشك المنهجى على النحو التالى :

- الشك المذهبى هدف لعدم وجود يقين أو حقيقة. أما الشك المنهجى فهو وسيلة من أجل الوصول إلى الحقيقة واليقين.

- الشك المذهبى ينكر قدرة الإنسان على إدراك الحقيقة. أما الشك المنهجى فهو يؤمن بقدرة الإنسان على إدراك الحقيقة.

- الشك المذهبى شك يمثل نمطًا فكريًا يلتزمه صاحبه. أما الشك المنهجى فهو شك إرادى يفرضه الإنسان بإرادته على نفسه.

- الشك المذهبى شك دائم ومستمر يبدأ مع التفكير، ولا يتوقف. أما الشك المنهجى فهو شك مؤقت، ينتهى حال إدراك الحقيقة.

- الشك المذهبى هدام. أما الشك المنهجى فهو شك بنّاء، نافع للفرد والمجتمع معًا.

مما سبق، توصل المعلم بالاشتراك مع الطالبات إلى التعميم التالى :

* الشك ظاهرة إنسانية وسلاح ذو حدين.

والآن هيا بنا نناقش معًا بعض آراء المفكرين والفلاسفة الذين سلكوا طريق الشك بنوعيه المذهبى والمنهجى.

١ - السوفسطائيون والشك المذهبى :

ليس للسوفسطائيين مدرسة فلسفية تجمعهم على وحدة المبادئ والمنهج، وإنما هى ظاهرة فكرية، أربابها طائفة من المعلمين تفرقوا فى أنحاء اليونان، اتخذوا التدريس حرفة يتقاضون عليه أجرًا، أطلقوا على أنفسهم اسم "السوفست" أى - الحكماء - وكان يفهم من لفظ "السوفسطائى" ما نفهمه نحن الآن من لفظ "أستاذ جامعى" .. ثم انحرف بهم السبيل، فصارت كلمة "السفسطة" مرادفة لكلمتى التضليل والتهريج.

وقد اعتمد السوفسطائيون فى مغالطاتهم وشكهم فى الحقيقة واليقين، على المبدأين التاليين :

المبدأ الأول : اعتبار الحواس وليس العقل وسيلة المعرفة.

المبدأ الثانى : الاعتماد على مبدأ التناقض الموجود فى صورة غامضة، حيث كان يمكن للسوفسطائيين إثبات صدق القضايا المتناقضة فى وقت واحد، اعتمادًا على المغالطة.

وفى ترويج السوفسطائيين لاتجاههم اعتمدوا على الحوار والجدل. إن الحوار السوفسطائى يقوم على الجدل اللفظى الذى يخاطب الإحساسات والوجدان، ويستعين بأمثلة من الواقع تشكك الناس فى العقل وقدرته على بلوغ معرفة حقيقية.

وأشهر زعمائهم "**بروتاجوراس**" الذى اتخذ الشك مذهبًا دائمًا، وجعله غاية يهدم بها كل يقين. وقد انصب شكه على جانبين هما المعرفة والدين.

فمحور فلسفته أن الإنسان مقياس كل شىء وهو الذى يقرر وجود الأشياء أو عدم وجودها. ولذلك جعل السوفسطائيون إحساسات الفرد المتغيرة هى مصدر معرفته، وعززوا ذلك بأمثلة من الواقع. يقول السوفسطائيون: "**أليس يحدث أن هواء بعينه يرتعش منه الواحد ولا يرتعش الآخر؟**" . فالعبرة عندهم إذن بواقع الحال كما تنقله إحساسات الفرد له.

وقد رفض "بروتاجوراس" الدين السائد فى عصره، وأخرج كتابًا عن الآلهة، أثارت أول جملة فيه ثائرة الناس وهى: (أما من حيث الآلهة فلست أدرى أهى موجودة أم غير موجودة كما لا أعلم لها شبهًا، وثمة أشياء كثيرة تقف فى سبيل هذه المعرفة، فالموضوع غامض وحياتنا الفانية قصيرة الأجل).

*** السوفسطائية فى الميزان :**

- السوفسطائية ظاهرة ثقافية هدامة فى بلاد اليونان. إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع هذا الرأى .. اذكرى

مبرراتك.

إن الحوار بين المعلم والطالبات قد أسفر عن الآتى :

على الرغم من أن البعض يرى أن السوفسطائيين فى المجتمع اليونانى كانوا يستخدمون الشك فى مواجهة سيطرة النزعة المثالية العقلية عند الأحرار فى المجتمع اليونانى . . إلا أنه يمكن القول بأن السوفسطائية ظاهرة ثقافية هدامة فى بلاد اليونان، لأنهم :

(١) هدموا الحقيقة والعلم، هدموا الحقيقة لأنهم نادوا بنسبية المعرفة الإنسانية، وهدموا العلم لأنهم اعتبروا العلم الحقيقى هو العلم بالأمور الجزئية المتغيرة.

(٢) شككوا الناس فى العقل فى حين أن الإنسان إنسان بالعقل.

(٣) تاجروا بمبادئهم إذ كانوا يتقاضون أجوراً مرتفعة عن تعليم الناس مبادئهم السابقة رغم أنهم كانوا طائفة من التجار الأغنياء . . وقد وصف "سقراط" الذين يبيعون الحكمة بالمال لكل من يتقدم لشرائها بأنهم عاهرو الحكمة . . !

(٤) دعوا الناس إلى الفردية فى مجال الأخلاق والسياسة والتربية مما يجعل الأمر فوضى ويهدم القيم الأخلاقية والسياسية والتربوية.

وفى الحق - رغم ما تقدم - فقد أيقظ السوفسطائيون الوعى الفلسفى والنضوج الذهنى وجعلوا التفكير سنة العصر، وعلى إثرهم ظهر "سقراط" شيخ الفلاسفة، و"أفلاطون" واسطة عقدهم، و"أرسطو" المعلم الأول.

٢ - سقراط والشك المنهجى :

"سقراط" فيلسوف يونانى، حياته هى فلسفته، لم يترك كتبًا مخطوطة، وآثر أن يبنى الرجال ويُودع النفوس الطاهرة أفكاره ومبادئه.

نشأ من أب نحات، وأم قابلة، ولذا عبّر عن نفسه كثيراً : بأنه يحترف صناعة أمه إلا أنه يولّد الحق من أفواه الرجال!!.

وما لبث "سقراط" أن زاول رسالته الفلسفية، وواجه السوفسطائيين الذين ذهبوا إلى إنكار حقائق الأشياء، وجعلوا الفرد مقياس كل شىء، ودعوا إلى تحصيل المنفعة الشخصية واللذة العاجلة.

والسؤال الآن هو : كيف اصطنع سقراط الشك المنهجى؟

وقد اصطنع "سقراط" هذا المنهج حين أخذ يناقش حكماء عصره فى معلوماتهم ويختبر صحتها ويكشف عن حقيقتها بإثارة الشك فى صوابها.

إن منهج "سقراط" فى مناقشة محدثيه يقوم على الحوار المباشر للبحث المشترك عن الحقيقة، ولمنهجه جانبان: سلبى هو التهكم الذى يؤدى إلى تخليص العقل من الأخطاء، وإيجابى هو التوليد الذى يرشد إلى الحقيقة. فى مرحلة التهكم يبدو "سقراط" مع محدثيه وكأنه يتعلم منهم فيسلم بأقوالهم مصطنعًا الجهل، ثم يأخذ فى الاستفسار والتساؤل وإثارة الشكوك فى صحة مايقولون. ويمضى فى أسئلته مستنبطًا من أقوالهم أفكاراً لا تروقهم فيبدو بهذا تناقضهم. وهكذا ينتهى من مرحلة التهكم إلى تحرير العقل من الأخطاء التى أوقعه فيها محدثوه من السوفسطائيين وهم حكماء عصره كما كانوا يسمون أنفسهم ويسميهم الناس، فإذا توصل "سقراط" إلى هذا، أخذ يرشد محدثيه بأسئلته إلى الحقيقة، وهذا هو الجانب الإيجابى فى منهجه.

والحقيقة أن "سقراط" كان يبحث عن حقائق الأشياء فحسب، ولم يكن لديه مذهب معين يريد أن يودعه الخصم أو

المحاور، فإذا كان هذا تهكمًا فليس تهكمًا بالمعنى السيء، وإنما هو تهكم قد قصد به إلى إثارة التفكير فى نفوس الآخرين، وحثهم على البحث فى قيمة ما يؤمنون به، ودفعهم إلى الكشف عن الحقائق على أساس منهج علمى صحيح.

وظل "سقراط" يؤدى رسالته ويسير وراءه الشيوخ والشباب، يلهب فيهم روح الفضيلة، ويزكى فيهم نزعة الثورة على الفساد، حتى بلغ السبعين من عمره، فاجتمعت عليه قوى الشر وإرادات الانتقام، فوجهت إليه تهمة ذات شقين :

دينى : وهو إنكاره لآلهة اليونان ودعوته إلى آلهة جديدة.

وسياسى : وهو إفساد الشباب بتحريضهم على النظام القائم.

ووقف "سقراط" فى قفص الاتهام يشرح موقفه ويؤكد رسالته فى ثبات رائع وبطولة رائدة، وأبى أن يستعطفهم فثارت حمية القضاة وصدر الحكم بإعدامه، فأمسى سقراط الشهيد الأول للعقل وحكمته.

*** سقراط فى الميزان :**

والسؤال الآن هو : هل تمكن "سقراط" من تحقيق أهداف فلسفته الخلقية وهى وضع تعريفات ثابتة للفضائل؟ والجواب بالنفى، إذ بدا الأمر صعبًا للغاية !! إذن ما قيمة سقراط فى الفكر الفلسفى عامة والفكر الفلسفى اليونانى على وجه الخصوص؟ والجواب كالآتى :

كان له أثر عظيم فى تاريخ الفلسفة لأنه :

(١) أول من استخدم منهجًا يولد اليقين من الشك* عن طريق الحوار المنطقى الذى يستخرج الأفكار من العقول. ولذلك يقال: إن "سقراط" كان صاحب منهج أكثر منه صاحب فلسفة.

(٢) أول من نبه الأذهان إلى أن العلم الحقيقى هو العلم بالكلى الثابت وليس الجزئى المتغير، وكان لهذا أثره فى الفلاسفة من بعده وخاصة "أفلاطون" و"أرسطو".

(٣) لم يتاجر بعلمه ومبادئه كما كان يفعل السوفسطائية بل كان يقدمها مجانًا رغم فقره الشديد، وكان يقول : "كيف **أتقاضى أجرًا عن أمور يعرفها الناس، وكل فضلى أننى أستخرجها من عقولهم**".

(٤) ضرب المثل بنفسه فى طاعة القانون وإعلاء سلطة الدولة فى مواجهة سلطة الفرد، إذ رفض الهرب من السجن بعد أن تهيأت له كل فرص الهرب طاعة منه للقانون، ونفذ فيه حكم الإعدام.

٣ - الغزالى والشك المنهجى :

يعتبر الإمام "أبو حامد الغزالى" من كبار علماء الدين الإسلامى فى عصره، وكان متفقهًا فى كافة أصول الدين ومتبحرًا فى مختلف شئون الإسلام، حتى أطلق عليه أهل عصره لقب "حجة الإسلام".

وقد شغل "أبو حامد الغزالى" (٤٥٠ - ٥٠٥هـ) - على نحو ما سنرى عند "ديكارت" الذى جاء بعد "الغزالى" بنحو ستة قرون - بفكرة اليقين فى المعرفة.

إن "الغزالى" إذا تحدث عن اليقين، فإن هذا اليقين لا يعنى اليقين الفلسفى البرهانى من قريب أو من بعيد، ولكنه يقين القلوب المشاهدة، يقين المكاشفة. كما يدلنا على ذلك قوله تعالى: **﴿وفى الأرض آيات للموقنين﴾** (الذاريات، آية ٢٠)، وقول الرسول ﷺ: "**سلوا الله تعالى العفو والعافية واليقين فى الدنيا والآخرة**".

---

* يعتقد الباحث أن إمام الشك المنهجى هو أبو الأنبياء الخليل إبراهيم ــ عليه السلام ــ الذى يوافق مولده سنة ١٩٩٦ ق.م كما ترى موسوعة وستمنستر. تُرى إذا لم يتشكك إبراهيم أبو الأنبياء ــ عليه السلام ــ فى عبادة الأصنام، فهل كان من الممكن تحرير الفكر الإنسانى من العبودية للأصنام؟

ويرى الغزالى أن هدفه من الشك كان السعى الدائم إلى معرفة الحقيقة اليقينية التى لا يتطرق إليها الشك من أى جانب، فقد كان يعتقد أن السعى نحو اليقين فطرى فى الإنسان .. لذلك بدأ بالشك فى جميع الحقائق المتعارف عليها وكل المعارف التى حصلها طوال حياته، لكى يتقصى بنفسه الحقيقة ويتوصل إلى اليقين، ليصبح إيمانه بالإسلام قائمًا على الاقتناع الذاتى دون الوراثة من الوالدين.

لقد استخدم "الغزالى" الشك المنهجى، حيث شك فى الحواس، والعقل، والحياة الشعورية عامة.

كان الرأى عند الإمام "أبى حامد الغزالى" بالنسبة إلى المصدر الذى نستطيع الركون إليه فى بلوغ الحق هو أنه لا الحواس ولا العقل بقادر عن أن يقدم لنا العلم اليقينى الذى ننشده، وإنما المصدر الوحيد المأمون فى ذلك هو "الحدس".

فالحواس والعقل والحدس ثلاث درجات تتفاوت صعودًا من حيث درجة يقين المعرفة التى تأتى عن طريقها، فالمعرفة عن طريق الحواس أدناها مرتبة، والمعرفة عن طريق العقل وسطاها، والمعرفة عن طريق الحدس أعلاها وفيها يكون اليقين التام.

لقد ظل "الغزالى" فى حالة شك مدة شهرين، سارع فيها إلى الاعتكاف والزهد فى الحياة، وظل يمارس مجاهدات الصوفية طوال مدة اعتكافه حتى وصل إلى مرحلة عليا من الكشف ساعدته على أن يقذف الله تعالى فى قلبه نور اليقين، حيث أصبح متيقنًا من وجود الله تعالى، ووجوده هو نفسه، ووجود العالم الخارجى.

لقد توصل "الغزالى" إلى الحقائق اليقينية والإيمان الصادق بواسطة المجاهدات الصوفية والحدس القلبى والنور الإلهى، كما يدلنا على ذلك قوله تعالى: **﴿والذين جاهدوا فينا لنهديهم سبلنا﴾** (سورة العنكبوت، آية ٦٩)، وقوله سبحانه: **﴿يا أيها الذين آمنوا إن تتقوا الله يجعل لكم فرقانًا﴾** (سورة الأنفال، آية ٢٩)؛ قيل أى نورًا يفرق به بين الحق والباطل، ويخرج به من الشبهات، وقوله ﷺ: "من عمل بما علم، ورثه الله علم ما لم يعلم"، وسئل ﷺ عن قوله تعالى: **﴿أفمن شرح الله صدره للإسلام فهو على نور من ربه﴾** (سورة الزمر، آية ٢٢) ما هذا الشرح؟ فقال: "هو التوسعة، إن النور إذا قذف به فى القلب اتسع له الصدر وانشرح".

والقرآن مصرح بأن التقوى مفتاح الهداية والكشف.

ولم يكن علم الخضر ـ عليه السلام ـ علمًا حسيًا، أو عقليًا، وإنما هو العلم الربانى، وإليه الإشارة بقوله تعالى: **﴿وعلمناه من لدنا علمًا﴾** (سورة الكهف، آية ٦٥).

*** الطريقة الصوفية فى الميزان:**

- أثبت "الغزالى" أنه لا علاقة اطرادية بين العقل واليقين. إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع هذا الرأى .. اذكرى مبرراتك.

إن الحوار بين المعلم والطالبات قد أسفر عن الآتى:

لا عجب أن يكون مبدأ اليقين جاء من قبل اللامعقول. ومن ذلك يمكن أن نقول بعض النتائج استنتاجًا مما وصل إليه الغزالى.

* الغزالى شك فى قدرة الحواس على الوصول إلى عالم الغيب.
* الغزالى رجع بنور قذفه الله - طريق غير معقول - ورضى الغزالى بذلك ولم يذكر للعقل فضلاً فى هذا النور.
* فبعد أن كان متشككًا فى قدرة العقل أصبح مؤمنًا بعجز العقل.
* وقام مقام العقل لديه إلى ذلك الهدف الذوق والكشف والنور الإلهى.

مما سبق يتضح لنا أن الغزالى قد أثبت أنه لا علاقة إطرادية بين العقل واليقين.

إذن تجربة المنقذ لم تكن شكًا فى ذات العقل، كذلك لم تكن للإيمان بالعقل، وإنما كانت إثباتًا لعجز العقل عن الوصول إلى عالم الغيب.

٤ - ديكارت والشك المنهجى :

يعتبر ديكارت من أهم الفلاسفة الذين يرتبط اسمهم بهذا النوع من الشك، لأنه استخدم الشك المنهجى المؤقت ليتوصل منه إلى اليقين الدائم. يقول ديكارت فى كتابه "مبادئ الفلسفة" : "إننا لكى نبحث عن الحقيقة ينبغى أن نشك فى كل ما يصادفنا من أشياء ولو مرة واحدة". ولهذا فقد وضع ديكارت كل الأفكار السابقة تحت منظار العقل وشك فيها، فالشك يجب أن يكون وسيلة لفحص الأفكار ومنهجًا للوصول إلى الحقيقة.

ولقد أرسل ديكارت خطابًا إلى صديقه الأب ميلان يصور له هدفه من الشك المنهجى قائلاً : إذا كان لديك سلة من التفاح بعضه مفسد للبعض الآخر، فماذا تعمل لتتخلص من التفاح الفاسد ولتبقى على السليم؟. لا سبيل إلا بإفراغ التفاح كله من السلة وإعادة للسليم منه واحدة واحدة وطرح الفاسد بعيدًا عنها. وكذلك عقلى مملوء بالأفكار الخاطئة والصحيحة .. ولهذا يجب تطهير العقل تمامًا من جميع الأفكار ثم بعد ذلك نفحص الأفكار، ونقبل الأفكار الصحيحة، ونتخلص من الأفكار الخاطئة. وبهذا نخلِّص العقل من الأباطيل ونستطيع الوصول إلى اليقين.

هذا وقد اقتصر ديكارت فى شكه المنهجى على النواحى المعرفية فقط، دون النواحى الخلقية والدينية المتصلة بحياة الإنسان العملية اليومية، حتى لا يتفكك المجتمع.

مما سبق، توصل المعلم بالاشتراك مع الطالبات، إلى الآتى :

- إذا كان أصحاب الشك المذهبى يقولون "كلما ازددنا تفكيرًا ازددنا شكًا"، فإن ديكارت يقول "كلما ازددت شكًا ازددت يقينًا".

- إذا كان أصحاب الشك المذهبى قد شكوا فى كل شىء، فالشك الديكارتى معرفى فقط.

إن ديكارت قد شك فى الحواس، والعقل، والحياة الشعورية تمامًا مثل الغزالى، لكن الفرق بينهما يتمثل فى :

- أن الغزالى توصل إلى اليقين عن طريق الحدس القلبى الصوفى.

- وأن ديكارت توصل إلى اليقين عن طريق الحدس العقلى.

وينتهى ديكارت إلى أنه على الرغم مما ذهب إليه من شك، فهناك حقيقة لايستطيع أن يشك فيها، وهى أنه مادام يشك، فهو يحمل ذاتًا هى التى مارست هذا الشك، ومعنى ذلك أنه موجود. تلك هى الحقيقة اليقينية التى يصل إليها ديكارت بشكه هذا، ومن هذه الحقيقة "أنا أفكر إذن أنا موجود"، يبدأ ديكارت فى إقامة بنائه الفلسفى.

لقد استخدم ديكارت الحقيقة اليقينية السابقة ليجعلها ركيزة ينطلق منها لإثبات حقيقة يقينية ثابتة مرتبطة بها، هى وجود الله. والله كامل مطلق الكمال منزه عن كل نقص أو خداع. وانتهى ديكارت إلى اليقين الثالث اليقين بوجود العالم الخارجى .. وتلك هى ثمرة الشك عندما يكون منهجيًا وما أروعها من ثمرة.

*** الشك الديكارتى فى الميزان :**

- يعتبر ديكارت إمام الشك المنهجى. إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع هذا الرأى .. اذكرى مبرراتك.

إن الحوار بين المعلم والطالبات قد أسفر عن الآتى :

لم تكن عظمة ديكارت راجعة إلى أنه شك، ولكن إلى أنه تطلب مخرجًا من الشك، واهتدى إلى طريقة فى البحث

خرج بها إلى بحبوحة اليقين.

ولكن من الملاحظ أن منهج الشك الديكارتى قد أخذ عناصره من نظرية الإمام الغزالى التى أوردها فى كتابه: "المنقذ من الضلال"، وقد وجد فى النسخة المترجمة إلى الفرنسية تعليق لديكارت يؤكد هذا المعنى.

مما سبق، توصل المعلم بالاشتراك مع الطالبات، إلى التعميم التالى :

- سبق بعض مفكرى الإسلام مفكرى أوربا إلى استخدام الشك المنهجى.

هذا ويرى البعض أن إمام الشك المنهجى هو سقراط. ومع ذلك يعتقد الباحث أن إمام الشك المنهجى هو أبو الأنبياء الخليل إبراهيم عليه السلام - كما سبق توضيحه.

ثالثاً ـ الأنشطة التعليمية :

١ - تكليف بعض الطالبات بإعداد لوحة للمقارنة بين الشك المذهبى والشك المنهجى.

٢ - تكليف بعض الطالبات بعمل ملخص يوضح بعض آراء المفكرين والفلاسفة الذين سلكوا طريق الشك بنوعيه المذهبى والمنهجى.

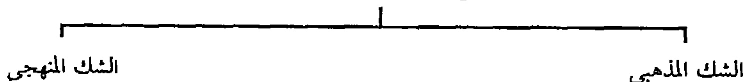
٣ - تكليف بعض الطالبات بكتابة مقال فى مجلة المواد الفلسفية بعنوان: "عصرنا لا يقبل الشك المذهبى".

٤ - تكليف إحدى الطالبات بإعداد وإلقاء كلمة بالإذاعة المدرسية بعنوان: "سقراط الشهيد الأول للعقل وحكمته".

رابعاً ـ الوسائل التعليمية :

١ - لوحة تفريعات موضح عليها أنواع الشك من حيث الهدف كما يلى :

أنواع الشك من حيث الهدف



الشك المذهبى | الشك المنهجى

٢ - الأمثلة الشارحة (نصوص قرآنية، أحاديث نبوية، حكم وأمثال عامة) ذات الصلة بالموضوع.

٣ - جدول مقارنة عن الجدل فى تصور السوفسطائية وسقراط، كما يلى :

أوجه المقارنة	الجدل السوفسطائى	الجدل السقراطى
* مفهومه. * هدفــه. * أثـــره.		

٤ - جدول مقارنة بين طريقة الغزالى وطريقة ديكارت فى الوصول إلى اليقين، كما يلى :

ديكارت	الغزالــى	أوجه المقارنة
		* من هو؟. * مبررات الشك. * المنهج. * مجالات الشك المؤقت. * وسيلة اليقين. * معالم اليقين. * الطريقة فى الميزان.

٥ - فقرة من كتاب محاكمة سقراط لبدوى أبو ديب ص ص (٢١، ٢٢) توضح أسلوب سقراط فى مخاطبة المحكمة.

٦ - السبورة لتوضيح العناصر وتدوين الملخص السبورى الوافى المركز عليها.

خامساً ـ التقــويم :

١ - قارنى بنى الشك المذهبى والشك المنهجى.

٢ - كان كل من بروتاجوراس وسقراط مواطنين يونانيين، ولكن شتان بين الدور الذى أداه كل منهما لبلاده - اعرضى رأيك فى ذلك.

٣ - يقول السوفسطائيون: "لكلٌ حقيقته"، بينما المثل الشعبى المصرى يقول: "الحقيقة لا يختلف عليها اثنان" - ما رأيك؟

٤ - هل يمكن توظيف الشك للوصول إلى اليقين؟ وهل يوجد أمثلة لذلك فى الفكر العربى والفكر الغربى؟ وضحى بعض هذه الأمثلة.

٥ - يقول ديكارت: "أنا أفكر فأنا موجود"، ويرد عليه لاكان، وهو من علماء التحليل النفسى: "إنى أفكر حيث لا أوجد وأوجد حيث لا أفكر". فما هو موقفكِ من فكرة سيادة الأنا على التفكير وما هو تأثير اللاشعور على الإنسان وسلوكه بوجه عام؟

٦ - إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع الآراء التالية . . اذكرى مبرراتك :

(١) الموقنون لا يسلمون بالحقيقة تسليمًا أعمى.

(٢) الإنسان فى العصر الحديث بحاجة إلى الشك.

(٣) حمل كل من بروتاجوراس وسقراط معول الهدم ولكن بهدف مغاير لكل منهما.

(٤) الفضيلة علم والرذيلة جهل.

(٥) إن اليقين الوحيد هو : إنه ليس فى معرفة الإنسان يقين.

(٦) الحدس هو أداة اليقين عند ديكارت والغزالى أيضًا.

(٧) أرى أن كل المذاهب الفلسفية لا تخلو من إيجابيات ومن أفكار يجب التعرف عليها.

(٨) أرى أن الاقتناع العقلى يجب أن يسبق الإيمان.

(٩) لا تعرف الحق بالرجال، أعرف الحق تعرف أهله.

(١٠) أبحث عن أسباب أى مشكلة أتعرض إليها.

(١١) كل الأفكار تحتمل الصواب والخطأ.

٧ - اختارى الاستجابة الصحيحة فى كل مما يأتى :

(١) تحول صديقى عنى فجأة:

(أ) حرصًا على سمعته.

(ب) لانشغاله بصديق آخر.

(جـ) وجد أنى لا أصلح له.

(د) لأنه من أسرة تفوقنى فى المركز الاجتماعى.

(٢) اتجاه الغزالى لا يعبر عن موقف فلسفى لأنه :

(أ) يعتمد على خبرة ذاتية لا يمكن التيقن منها.

(ب) شكه بدأ وانتهى إلى يقين غير ملموس.

(جـ) لا توجد علاقات منطقية بين مقدماته ونتيجته.

(د) لا يمكن أن نثق فى صدق الحدس القلبى.

(هـ) قد يكون مريضًا نفسيًا.

(٣) ديكارت مجرد ناقل لاتجاه الغزالى لأن :

(أ) الغزالى سبق ديكارت فى مبررات الشك.

(ب) الغزالى بدأ بالشك فى وجود الله.

(جـ) ديكارت كان لاحقًا على الغزالى وتأثر به.

(د) دليل الغزالى على الشك أقوى من الدليل الديكارتى.

(هـ) كل ما سبق صحيح.



الموضوع الثالث

المجتمع المصرى بين الشك المذهبى والشك المنهجى

أولاً ـ الأهـــداف :

بعد أن تقومى بدراسة هذا الموضوع ينبغى أن تكونى قادرة على :

١ - أن تكتسبى الروح الفلسفية التى تنأى بالإنسان عن التعصب وترسخ فيه الإيمان بقدرة العقل على البحث عن الحق واليقين.

٢ - أن تنبذى التقليد الأعمى دون تفكير ناقد.

٣ - أن تتشككِ فيما ألفه الناس من أوهام تسربت فى الحكم والأمثال القديمة وأقوال العظماء المشهورة.

٤ - أن تبدى رأيكِ فى بعض العادات والتقاليد، وعدد من الأفكار والأساليب والقيم والاتجاهات السائدة فى حياتنا الفكرية والاجتماعية، والتى من شأنها تعويق مسيرة التطور والتقدم.

٥ - أن تتخلصى من الأفكار الهدامة والاتجاهات المضللة السائدة فى حياتنا، المخالفة للشرع الحكيم نصًا وحديثًا، فضلاً عن عدم استساغتها عقلاً ومنطقًا.

ثانياً ـ المحتــوى :

موقف لإثارة تفكير الطالبات

دخل المعلم على طالباته الفصل دون أن يلقى التحية قائلاً : إن عقولنا مليئة بأكوام من الخرافات، وإننا جميعًا سجناء مُسلَّمات كثيرة فى مجالات متعددة، وأحد أهداف التفكير الفلسفى هو أن ينفض عنا حالة الجمود العقلى التى نقبل فيها آراء لمجرد أنها كانت دائمًا مقبولة، أو لأن أناسًا يحظون بتقديرنا يسلِّمون بها.

إن هناك عديدًا من الطرق لاعتناق الآراء والمعتقدات بعيدًا عن تأملها والتفكير فيها، وكثير من آرائنا قد تكونت عن (طريق الالتقاط) فنحن نقبل أحيانًا شيئًا سمعناه من شخص ما أو قرأناه فى جريدة أو كتاب دون تمحيص ثم نتمسك به بقوة كرأى لنا أو عقيدة.

هذه المعتقدات القديمة المتأصلة فى نفوسنا تعتبر عقائد مطلقة، وربما كنا نشعر بأنها حقائق واضحة ومطلقة اليقين ومستحيل الشك فيها، بل إنها من الوضوح بحيث يصبح من العبث أن نناقشها!... إننا لنتعجب ونتساءل : كم من أفكارنا قد (التقطناه)، وكم منها قد تأملناه وتعقلناه بذكاء؟!

* إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع الرأى القائل : ليس من حقنا أن نناقش عادات أو معتقدات أجدادنا وآبائنا المتوارثة .. اذكرى مبرراتك.

من مناقشة الموقف السابق مع الطالبات، ثم التوصل إلى تعميم على النحو التالى: ينبغى ألا نسلِّم بصحة أية اعتقاد طالما أنه ليس هناك دليل مقنع على صحته.

والآن هيا بنا لنناقش معًا هذه المواقف التى تؤكد على أن كثيرًا من آرائنا تكونت عن طريق الالتقاط وليس عن طريق الاقتناع.

مواقف ناقشها المعلم مع الطالبات

موقف (١)

فى المجتمع الغربى، يقولون فى مواجهة الصعاب والعقبات: "لا مشكلة" و "لا تنزعج". بينما فى المجتمع المصرى عدد من الأقوال السائرة التى تكون هى الرد المميز فى مواجهة أية مشكلة: "كان غيرك أشطر".. "لا يصلح العطار ما أفسده الدهر".. "ابقى قابلنى".. "لما تشوف حلمة ودنك".. "قيراط حظ ولا فدان شطارة"، بل وكثير من المصريين يرددون تلك العبارة المشئومة التى تنسب إلى سعد زغلول قبل وفاته - كانت لها مناسبتها - وهى "مفيش فايدة". وكأن هذه العبارة أصبحت اللحن المميز والعلم المرفوع على السلوك فى مواجهة الصعاب والعقبات.

(أ) ضعى لهذا النص عنوانًا من عندك.

(ب) العبارات السائرة فى المجتمع المصرى تعبر عن :

(١) الإيجابية.

(٢) القعـــود.

(٣) اليأس.

(٤) الإحباط.

(٥) ٢، ٣، ٤ من كل ما سبق.

(جـ) العبارات السائرة فى المجتمع المصرى تعبر عن :

(١) اليأس.

(٢) الإقدام.

(٣) الإيجابية.

(٤) التفاؤل.

(٥) ٢، ٣، ٤ من كل ما سبق.

(د) العبارات السائرة فى المجتمع المصرى تشير إلى أسلوب التفكير :

(١) الخرافى.

(٢) الدينى.

(٣) الفلسفى.

(٤) العلمى.

(٥) كل ما سبق صحيح.

(هـ) رفع الزعيم مصطفى كامل شعار: "لا حياة مع اليأس".. إلى أى مدى تتفقى أو تختلفى مع هذا الشعار.. اذكرى مبرراتك.

(و) ماذا تقترحين حتى يتخلص المجتمع المصرى من هذه الأقوال؟

موقف (٢)

تشاهد فى الحياة اليومية بعض الناس يتردى إلى هوة الإسراف والتبذير فى الاستمتاع بمباهج الدنيا وفتنتها، إذ إن التفكير لا يتعدى اللحظة الحاضرة واليوم الذى يحياه، وكثيراً ما يردد هؤلاء المثل الشائع: **"احيينى النهاردة وموتنى بكرة"** . . . وأرى :

(أ) أن هذا المثل يعتبر معول هدم فى التفكير السديد.

(ب) أن هذا المثل يعتبر معول بناء فى التفكير السديد.

(جـ) أن هذا المثل يؤدى إلى تقدم المجتمع.

(د) ب، جـ من كل ما سبق.

موقف (٣)

نظام الزواج الحالى فى المجتمع المصرى هو زواج مصالح لأنه :

(أ) يضع الشقة فى المقدمة.

(ب) يعتبر الزوجة مجرد علاوة تضاف إلى راتب الزوج.

(جـ) لا يقوم على التواؤم الفكرى.

(د) يحول المنزل إلى فندق.

موقف (٤)

فى المجتمع المصرى الآن : احتراف صنعة أو حرفة أفضل من التعليم الجامعى.

(أ) لأن العبرة بالدخل.

(ب) تجنبًا للبطالة.

(جـ) لأن الدراسة الجامعية مكلفة.

(د) لأن التعليم الجامعى متخلف.

موقف (٥)

قيل قديمًا : "وبضدها تتميز الأشياء" . . يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: **"اطلبوا حوائجكم بعزة فإن الأمور تجرى بالمقادير"**. ويقول الإمام على رضى الله عنه عبارة هادية مؤلفة من ثلاث جمل، كل جملة منها تقطر حكمة وتقول حقًا، وهى كما يلى: **"احتج إلى من شئت تكن أسيره، واستغن عمن شئت تكن نظيره، وأحسن إلى من شئت تكن أميره"** . . . بينما المثل الشعبى المصرى يقول: **"إن كان لك عند الكلب حاجة قول له يا سيدى"**.

* إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع المثل الشعبى المصرى . . اذكرى مبرراتك.

موقف (٦)

فى المثل المصرى: "قصقص طيرك لا يلوف بغيرك" أى قص أجنحة طائرك حتى يظل عاجزًا عن الطيران بعيدًا عنك ... وهو كناية عن تعجيز المرأة رجلها عن الزواج بأخرى، وذلك بجعله لا يملك المال الذى يتزوج به، إما عن طريق إرهاقه بالمطلوب للبيت من الكماليات، وإما ببذل أمواله وتبديدها على أهلها أو أصدقائها ... وأرى أن :

(أ) هذه سياسة صحيحة، إذ إنها تجعل الرجل يشقى كثيرًا.

(ب) هذه سياسة صحيحة، إذ إنها تجعل الرجل يعمل ليل نهار حتى يجهده العمل.

(جـ) هذه سياسة صحيحة، إذ إنها تجعل الرجل لا يملك المال الذى يتزوج به.

(د) هذه سياسة خاطئة، إذ إن احتباس الطير يكون بالطريق الطبيعى .. الحب .. فإنما يسقط الطير حيث يرى الحب.

موقف (٧)

تشاهد فى الحياة اليومية بعض الناس قد أخذ حديث رسول الله ﷺ: "النساء ناقصات عقل ودين" .. على أنه إهانة للمرأة وَحَطٌّ من كرامتها .. ومنزلتها فى المجتمع .. وأنه اتهام لها بنقص العقل والدين.

* إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع هؤلاء .. اذكرى مبرراتك.

موقف (٨)

الرأى الشائع فينا هو أن العقل بعلومه عدو للوجدان ومشاعره، ولما كانت الكثرة الكاثرة منا نصيرة الوجدان، فسحقًا للعقل ومناهجه ونتائجه، إنه إذا كانت المفاضلة بين رأس وقلب، فلا تردد فى اختيار القلب.

ذكاء العقل إذا توقَّد، خشى الناس لعنته، لأنه نافذ إلى الأعماق، وهم يريدون أخذ الأمور "بالبركة" من أسطحها لا من أعماقها، ولأنه يتشكك قبل أن يستقر على عقيدة وهم يريدونها عقيدة خلصت من شوائب الشك والبحث، وكثيرًا ما تسمعهم ينعتون مثل هذا الشاك المتسائل المتقصى "خوضًا" فيما ينبغى ألا يخاض فيه، أعمال العقل - عند الناس - مجلبة للشقاء.

(أ) ضعى لهذا النص عنوانًا من عندك.

(ب) هل العقل عدو الوجدان؟ .. اذكرى مبرراتك.

موقف(٩)

أشك فى أن يكون غير الإسلام هو الحل لجميع مشاكلنا لأن :

(أ) مشكلتنا اقتصادية بالدرجة الأولى.

(ب) مجتمعنا به أقليات مسيحية.

(جـ) المشكلة تتعلق بالحكم الشمولى أصلاً.

(د) ذلك يكمن فى تدهور الولاء والانتماء الوطنى.

(هـ) الإسلام دين ودولة، عقيدة وشريعة.

موقف رقم (١٠)

الفكر الدينى للجماعات الإرهابية ..

(أ) فكر مغلوط.

(ب) يعبر عن رفض للمجتمع.

(جـ) هو نتيجة احباطات اقتصادية.

(د) هو نتيجة الحكم الشمولى.

(هـ) على حق فيما يفكرون.

وقفة تأمل

بعد تحليل ومناقشة المواقف السابقة مع الطالبات، طرح المعلم عليهن التساؤل التالى :

** إلى مدى تتفقين أو تختلفين مع الآراء التالية . . اذكرى مبرراتك :

(١) يحتاج الإنسان المصرى اليوم إلى الشك المذهبى.

(٢) يحتاج الإنسان المصرى اليوم إلى الشك المنهجى.

(٣) يحتاج الإنسان المصرى اليوم إلى الشك المذهبى والشك المنهجى.

إن الحوار بين المعلم والطالبات قد أسفر عن الآتى :

* عدم حاجتنا للشك المذهبى الهدام لعدم توافقه مع ظروفنا وقيمنا وديننا.

* حاجتنا إلى الشك المنهجى حتى يتم القضاء على جوانب التخلف، ذلك أن تقدم مجتمعنا مرتبط بإزالة المخلفات الفكرية الخرافية.

ثالثاً ـ الأنشطة التعليمية :

١ - تكليف بعض الطالبات بكتابة مقال فى مجلة المواد الفلسفية بعنوان: "الحقيقة تقطن فى طرف الشك المنهجى".

٢ - تكليف إحدى الطالبات بإعداد وإلقاء كلمة بالإذاعة المدرسية بعنوان: "المجتمع المصرى بين الشك المذهبى والشك المنهجى".

٣ - تكليف بعض الطالبات بإعداد بحث مختصر بعنوان: "أمثال شعبية فى المجتمع المصرى وموقف الإسلام منها"، وذلك بالاستعانة بالمراجع الموجودة فى مكتبة المدرسة وغيرها، ومنها:

م	اسم المؤلف	بيانات عن الكتاب
١	ــــــــــــ	القرآن الكريم.
٢	ــــــــــــ	الحديث الشريف.
٣	محمد كامل عبد الصمد	أمثال شعبية فى قفص الاتهام - القاهرة، دار الاعتصام، ١٩٩١م.

رابعاً ـ الوسائل التعليمية :

١ - الأمثلة الشارحة (نصوص قرآنية، أحاديث نبوية، حكم وأمثال عامة) ذات الصلة بالموضوع.

٢ - مناظرة بين الطالبات عنوانها: "المجتمع المصرى بين الشك المذهبى والشك المنهجى".

٣ - السبورة لتوضيح العناصر وتدوين الملخص السبورى الوافى المركز عليها.

خامساً ـ التقـويم :

١ - يجب علينا إزاء فكر فلاسفة العرب، أن نقف موقف المحلل الناقد؛ فهم أولاً وأخيراً أفراد بشر وليسوا بقديسين. . ولو خلعنا عليهم وعلى أفكارهم هالات من القداسة لأخطأنا فى دراسة أفكارهم خطأ ما بعده خطأ.

ويقينى أن أعظم ما يؤدى إلى تقدير الفيلسوف حق قدره، هو تحليل أفكاره ونقدها، لأن فى هذا على الأقل دليلاً على أنها أفكار حية ولم تولد ميتة، وإلا لما اهتممنا بها من جانبنا. أما إذا لم نفعل ذلك فسوف لا نكون دراسين فى مجال الفلسفة، بل خطباء فى حفلات التكريم.

(أ) ضعى لهذا النص عنوانًا من عندك.

(ب) إن كثيراً من آرائنا تكونت عن طريق الالتقاط وليس عن طريق الاقتناع . . ناقشى مع التمثيل.

(جـ) تكسب الفلسفة دارسها القدرة على التفكير الناقد. إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع هذا القول. . اذكرى مبرراتك.

٢ - قد تتهم الفلسفة بأنها تؤدى إلى مزيد من تشكك الطلاب فى عقائدهم ونظمهم . . ولكن إذا وصفت الفلسفة بالنزعة الشكية الملازمة لها، فالحق أن هذه ميزة للتفكير الفلسفى الذى لا يطمئن إلى التسليم بالأمر الواقع، لا لشىء إلا أنه مألوف ومتعارف عليه، فليس وجه الحق فى إجماع العامة أو التقاليد المتوارثة، إنما فيما تثبت صحته، ولا يصح إلا الصحيح. تُرى إذا لم يتشكك إبراهيم أبو الأنبياء عليه السلام فى عبادة الأصنام، فهل كان من الممكن تحرير الفكر الإنسانى من العبودية للأصنام؟

(أ) ضعى لهذا النص عنوانًا من عندك.

(ب) إلى مدى تتفقين أو تختلفين مع الأمثال الشعبية التالية . . اذكرى مبرراتك :

(١) كتر السلام يقل المعرفة.

(٢) اللى جرى واللى ما جراش ما راحشى من الدنيا بشىء.

(٣) فؤادى ولا أولادى.

(٤) الفلاح يوم ما يتمدن يجيب لأهله مصيبة.

(٥) زبال وفى إيده وردة.

(٦) من خاف سلم.

(٧) كدب مساوى ولا صدق مبعزق.

(٨) خيراً تعمل شراً تلقى.

(٩) ما ورا الصبر إلا القبر.

(١٠) اللى فات مات.

(١١) الأيام الزفت فايدتها النوم.

(١٢) الهروب نصف الشطارة.

(١٣) الفقير لا يتهادى ولا يتدادى ولا تقوم له فى الشرع شهادة.

(١٤) إذا عدل الحاكم جارت الرعية!.

(١٥) الفلوس على كل شيء تدوس . . أبويا وأبوك القرش.

(١٦) الفقر حشمة . . والعز بهدلة.

(١٧) عيب الرجل جيبه.

(١٨) صباح الخير يا جارى قال أنت فى دارك وأنا فى دارى.

(١٩) اسأل مجرب ولا تسأل طبيب.

(٢٠) اصرف ما فى الجيب يأتيك ما فى الغيب.

(٢١) اتغدى به قبل ما يتعشى بك.

(٢٢) اتمسكن لما تتمكن.

(٢٣) امسك الباطل لما يجيك الحق.

(٢٤) إن خرب بيت أبوك خدلك منه قالب.

(٢٥) ارقص للقرد فى دولته.

(٢٦) ارشوا تشفوا.

(٢٧) إن كل عظيم وراءه امرأة.

(٢٨) ابنك وهو صغير ربيه، ولما كبر خاويه.

٣ - بررى العبارة التى تقول : الحقيقة تقطن فى طرف الشك المنهجى.

٤ - إلى أى مدى تتفقين أو تختلفين مع الآراء التالية . . اذكرى مبرراتك :

(١) إن الطفل هو ابن عصره أكثر مما هو ابن أبيه.

(٢) أرفض قيام أحزاب دينية فى المجتمع المصرى.

(٣) أثق ثقة مطلقة فى كل أقوال ومأثورات وأمثال العظماء.

(٤) لا أعارض من هم أكبر منى عمراً أو خبرة فيما يخص العلم والفكر.

(٥) ليس بالضرورة أن يكون كل ما هو سائد صحيحاً.

(٦) لا أستطيع قبول الأشياء قبل فحصها والاقتناع بها.





جامعة عين شمس

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

ملحق (٢)

اختبار التفكير الفلسفى

« اختبار مواقف »

إعداد

محمد سعيد أحمد أحمد زيدان

مدرس ثانوى فلسفة

بمدرسة أبو كبير الثانوية للبنات

إشراف

أ.د. أحمد حسين اللقانى

أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية ـ جامعة عين شمس

أ. د. محمود أبو زيد إبراهيم

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية ـ جامعة عين شمس

١٤١٢هـ ـ ١٩٩٢م

بسم الله الرحمن الرحيم

المدرسة : اسم الطالب :

الفصل : التاريخ :

التعليمات

عزيزى الطالب :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى نمو مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى بعد دراستهم برنامجًا مقترحًا فى الفلسفة.

ويتكون هذا الاختبار من (٣٤) موقفًا، تواجه طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى فى حياتهم المدرسية والعامة، كل موقف منها يتضمن أربع استجابات، إحداها يعبر عن مهارة من مهارات التفكير الفلسفى.

والمطلوب منك أن تقرأ كل موقف بدقة، ثم تختار الاستجابة الصحيحة المعبرة عن مهارة من مهارات التفكير الفلسفى.

مثال: إن الفلسفة ترتبط بحياة الإنسان، وتنبع من ظروف المجتمع، وتتأثر بأحداث العصر، وفى زحام التيارات الفكرية العالمية اليوم يحتاج الإنسان المصرى إلى:

(أ) الفكر عن طريق الغير. ( )

(ب) الفكر الناقل. ( )

(جـ) الفكر الناقد. (√)

(د) الفكر عن طريق المحاولة والخطأ. ( )

وقبل أن تبدأ فى الإجابة الرجاء قراءة التعليمات الآتية جيدًا:

١ ــ لا تترك موقفًا دون أن تبدى رأيك فيه.

٢ ــ أجب بعناية وضع علامة (√) أمام الاستجابة الصحيحة أو أفضل الاستجابات.

٣ ــ الزمن المحدد للانتهاء من الإجابة هو ٥٠ دقيقة.

٤ ــ لا تبدأ الإجابة قبل أن يؤذن لك.

وفى النهاية لا أملك إلا أن أقول جزاكم الله عنى خير الجزاء، والله ــ وحده ــ هو الموفق والمعين، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الباحث

موقف (١)

اعتذر إليك صديقك عن تخلفه عن موعدكما بالأمس لمرضه ـ ولكنك ترددت بين تصديقه وتكذيبه. . . فى هذا الموقف من الأفضل :

(أ) أن تظل على ترددك هذا. ( )

(ب) أن تستقصى حقيقة زعمه . ( )

(جـ) أن تكذبه . ( )

(د) أ ، جـ . ( )

موقف (٢)

حضر إليك بالمنزل صديقك «أحمد» ليعرف سبب غيابك عن المدرسة اليوم، وأثناء الحديث، أبلغك أن زميلكما «إبراهيم» قد أساء إليك اليوم فى اجتماع الجمعية الفلسفية. . . فى هذا الموقف من الأفضل:

(أ) أن تسلم بما ذكره «أحمد» دون مناقشة. ( )

(ب) أن ترفض ما ذكره «أحمد» دون بحث أو تمحيص. ( )

(جـ) أن تتسرع فى إصدار حكم بمقاطعة «إبراهيم» وعدم التعامل معه. ( )

(د) أن تواجه كلاً من «أحمد» و«إبراهيم» سعيًا للوصول إلى اليقين والحقيقة. ( )

موقف (٣)

ترددت فى الاختيار بين القسمين العلمى والأدبى. . . ويرجع ذلك إلى :

(أ) عدم ملاءمة قدراتى لشعبة العلوم. ( )

(ب) عدم إمكان حصولى على مجموع للالتحاق بإحدى كليات القمة. ( )

(جـ) القسم الأدبى يتفق مع ميولى وقدراتى. ( )

(د) الكليات العملية تحتاج إلى تكلفة لا أقدر عليها. ( )

موقف (٤)

انشغل والدك عن الأسرة . . . . لأنه .

(أ) التحق بعمل إضافى ليوفر للأسرة متطلبات الحياة الكريمة. ( )

(ب) يفكر فى الزواج مرة أخرى. ( )

(جـ) يستعد للسفر للخارج. ( )

(د) لا يجد الراحة فى البيت. ( )

موقف (٥)

ذات يوم، كنت جالسًا فى شرفة المنزل، ورأيت طفلين يلعبان فى الشارع. وفجأة احتد غضبهما لسبب من الأسباب، ولم يكادا ينتقلان من مرحلة السباب إلى مرحلة التضارب حتى ظهرت أم كل طفل على مسرح المعركة فأنهيتاها واصطحبت كلٌّ منهما ولدها إلى داخل البيت، ولكن بعد أن بدأ التشاحن بين الأسرتين وترتب عليه أن حرم كل من الطفلين من رفيق لعبه.

ضع نفسك مكان إحدى هاتين الأمين لحظة ، فهل كنت :

(أ) تخرج لإيقاف المعركة فى الحال. ( )

(ب) تنادى ابنك وتأمره بالإسراع إلى داخل البيت. ( )

(جـ) تترك الطفلين يواصلان عراكهما؛ لأن الموقف لا يترتب عليه ضرر. ( )

(د) أ ، ب . ( )

موقف (٦)

تقدم لشقيقتى خطيب، فاهتمت بمظهره الخارجي ووسامته... وأرى:

(أ) أن المظهر والوسامة هى كل المطلوب. ( )

(ب) أن التوافق النفسى والاجتماعى هو الأهم. ( )

(جـ) أن الحصول على شقة للسكن هو كل المطلوب. ( )

(د) أن القدرة على الإنفاق هى الأهم. ( )

موقف (٧)

يميل والدك إلى العنف فى معاملة الأبناء ... وأرى.

(أ) أن العنف هو المطلوب فى التربية. ( )

(ب) أن التدليل الزائد هو المطلوب فى التربية. ( )

(جـ) أن التسلط المبالغ فيه هو المطلوب فى التربية. ( )

(د) أن قول رسول الله (ﷺ) : «لاعب ابنك سبعًا، وأدبه سبعًا...إلخ».. الحديث هو المطلوب فى التربية. ( )

موقف (٨)

عندما يقع الجندى أسيرًا فى أيدى الأعداء، فإنه لابد أن يكذب عليهم حتى لا يفشى أسرار وطنه الحربية، لكن من وجهة نظر الفيلسوف الألمانى «كانط» يجب أن يقول الصدق، ويفشى أسرار وطنه للعدو... ليصبح بذلك رجلاً أخلاقيًا

مثاليًا يقول الصدق لذاته دون أى منفعة.

ضع نفسك مكان الجندى الأسير لحظة، فهل كنت :

(أ) تكذب على الأعداء ـ مهما نالك من أذى ـ تحقيقًا للمصلحة العامة. ( )

(ب) تفشى أسرار وطنك الحربية للعدو؛ حتى لا تتعرض للأذى. ( )

(جـ) تفشى أسرار وطنك الحربية للعدو لتصبح بذلك رجلاً أخلاقيًا يقول الصدق لذاته. ( )

(د) تفشى بعض أسرار وطنك الحربية للعدو، وتخفى البعض الآخر. ( )

موقف (٩)

بينما كان معلم التربية الوطنية يشرح درسه، إذا بأحد زملائك يقاطعه معترضًا على بعض آرائه، وكان رد المعلم متسائلاً: كيف تخالفنى الرأى والمثل الشعبى يقول: أكبر منك بيوم يعرف عنك بسنة... فى هذا الموقف أرى:

(أ) أن العلم يأتى بكبر السن وحده. ( )

(ب) أن المعرفة تتأتى بالحياة الطويلة دون التحصيل. ( )

(جـ) أن كبار السن هم العلماء فقط. ( )

(د) أن العلم يتأتى بالتحصيل ومزجه بتقوى الله، ولا يتأتى بكبر السن وحده. ( )

موقف رقم (١٠)

من نكد الدنيا أن يصبح «الفكر» فى بلادنا مرادفًا للهم والغم والكرب العظيم، بحيث لا تجد الأم التى تحنو على أبنائها أجمل من أن تدعو الله أن يجنبهم «الفكر»... والحق من وجهة نظرى:

(أ) اللى يتفكر يتعكر. ( )

(ب) أن التفكير مرادف للهم والغم والكرب العظيم. ( )

(جـ) أن التفكير هو السمة الرئيسية المميزة للإنسان. ( )

(د) أ ، ب. ( )

موقف رقم (١١)

من الأغنيات الشائعة التى تتردد كثيرًا على ألسنة بعض عامة الناس، الأغنية التى تقول: «لا تعاتبنى ولا أعاتبك كتر العتاب مش فى الصالح دا الصلح خير»... والحق ـ من وجهة نظرى ـ أن:

(أ) بالعتاب لا يبقى حبل الود ممدودًا بين المخلصين. ( )

(ب) العتاب يعتبر رذيلة. ( )

(جـ) العتاب يؤدى إلى التباغض والتقاطع. ( )

(د) ويبقى الود ما بقى العتاب. ( )

موقف رقم (١٢)

نظامنا التعليمى متخلف.... لأنه.

(أ) يقوم على التلقين. ( )

(ب) يهتم بمجموع الدرجات فى مواد كسب المعلومات. ( )

(جـ) يعطى شهادات انتهى تاريخ صلاحيتها. ( )

(د) لا يهتم بتنمية التفكير الابتكارى. ( )

موقف رقم (١٣)

يرى أرسطو أن أى محاولة لهدم الفلسفة هى نوع من التفلسف؛ لأن الفلسفة هى:

(أ) متعة عقلية مجردة. ( )

(ب) وجهة نظر عقلية تبحث عن الحقيقة. ( )

(جـ) كفر وإلحاد ومناقشات جدلية. ( )

(د) مجرد نظريات عقلية أو قصور فى الهواء. ( )

موقف رقم (١٤)

ما من إنسان تشاهده أو تلتقى به أو تجلس معه، إلا وتجده غير راضٍ عن حاله، ولا عما يحيط به باستثناء القليل من الناس الذين لا يشكون همهم لأحد غير الخالق.... جلست تتأمل حال البشر متسائلاً ماذا جرى؟ فتوصلت إلى قناعة بأن هذه الحالة ترجع إلى:

(أ) أن هذا هو نقص فى الرزق. ( )

(ب) أن الأرض ضاقت عليهم بما رحبت. ( )

(جـ) أن هذا هو ظلم لأنفسنا أو ظلم الآخرين لنا. ( )

(د) أن هذا هو نقص فى الإيمان. ( )

موقف رقم (١٥)

يهتم المسئولون بالتعليم الثانوى العام بتدريس مادة الفلسفة؛ لأنها الوسيلة لتنمية التفكير الفلسفى لدى الطلاب.

جلست تتأمل التغير الذى طرأ على تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية فى الوقت الحالى، فتوصلت إلى قناعة بأن ذلك يرجع إلى:

(أ) أن الفلسفة هدف أو غاية مطلوبة لذاتها. ( )

(ب) أن الفلسفة مجرد متعة عقلية. ( )

(جـ) أن الفلسفة غذاء للفكر. ( )

(د) أ ، ب . ( )

موقف رقم (١٦)

بعد انتهاء امتحانات الثانوية العامة، يبدأ تصحيح العينات، يعقب ذلك التصحيح العام على مستوى الجمهورية، لتعلن النتيجة التى ينتظرها ـ كل عام ـ ما يقرب من ربع المليون. تم ذلك وسيتم فى جو مشحون بالخوف.

والمسئول عن هذا الخوف من الامتحانات هو :

(أ) طلاب الثانوية العامة وأولياء أمورهم. ( )

(ب) المراقبون على لجان امتحانات الثانوية العامة. ( )

(جـ) الصحافة المصرية الملتزمة بنقل واقع الحال بموضوعية. ( )

(د) أسلوب الامتحانات المبنى أساسًا على الحفظ الأعمى الذى لا إعمال للتفكير فيه. ( )

موقف رقم (١٧)

إذا كانت الأجهزة ـ وحدات الموجات فوق الصوتية ـ تستطيع الكشف عن الحمل المبكر بدون مخاطر استخدام الأشعة العادية، فهى تكشف أيضًا عما يوجد بالجنين من تشوهات خلقية: كجنين بدون رقبة مثلاً، أو جنين مبتور الذراع أو ثالث مبتور الساق... إلخ... وفى هذه الحالة أرى:

(أ) أن يقوم الطبيب بالإجهاض رحمة بالجنين. ( )

(ب) أن يقوم الطبيب بالإجهاض حماية للمجتمع من قادم جديد مشوه. ( )

(جـ) أ ، ب . ( )

(د) ألا يعدم الطبيب هذه الروح، وإنما يبحث عن أشياء تمنع هذا الشذوذ والتشويه. ( )

موقف رقم (١٨)

المجتمع المصرى مهدد بانفجار سكانى، يعنى ضيق الحياة عن حاجة الحى، ولذلك كان التفكير فى وأد الحى، ولم يكن التفكير فى اتساع ضيق الحياة. وإن كثيرًا من الناس يستشهدون بأن الرسول (ﷺ) استعاذ من كثرة العيال والفقر.

ولعلاج هذه المشكلة أرى :

(أ) هجرة كثير من المصريين إلى الخارج. ( )

(ب) أن نقلل كثرة العيال من خلال قانون عام، يلزم كل الناس بتنظيم النسل. ( )

(جـ) أن نقلل كثرة العيال بإقناع الناس أن تلك مسألة شخصية بحتة، ونزيح كثرة الفقر بزيادة الإنتاج. ( )

(د) أ ، ب . ( )

موقف رقم (١٩)

من أخطاء الإنسان أن ينوء فى حاضره بأعباء مستقبله الطويل، بينما العيش فى حدود اليوم يتسق مع قول الرسول (ﷺ): «من أصبح آمنًا فى سربه، معافى فى بدنه، عنده قوت يومه، فكأنما حيزت له الدنيا بحذافيرها».

واسمع إلى قول فقير صالح ـ أبى حازم ـ يتحدى الملوك: (إنما بينى وبين الملوك يوم واحد!! أما أمس فلا يجدون لذته، وأنا وهم من غدٍ على وَجَلٍ. وإنما هو اليوم. فماذا عسى أن يكون اليوم؟!).

إننا نتعلم بعد فوات الأوان أن :

(أ) قيمة الحياة فى العيش فى حدود اليوم دون تجاهل المستقبل. ( )

(ب) قيمة الحياة فى التوجس المربك المحير، مما قد يفد به الغد. ( )

(جـ) قيمة الحياة فى تجاهل المستقبل تمامًا وترك الإعداد له. ( )

(د) قيمة الحياة فى التفكير فى الماضى فقط. ( )

موقف رقم (٢٠)

أرسل «ليبنتز» إلى إمبراطور ألمانيا رسالة يلح فيها على احتلال مصر؛ لأنها ستكون فى المستقبل أرضًا بالغة الأهمية لموقعها الممتاز كملتقى طرق بين الشرق والغرب... وعلى ذلك، أرى:

(أ) أن هذا الفيلسوف يفكر بطريقة قد تتنافى مع التفلسف. ( )

(ب) أن هذا الفيلسوف يفكر بطريقة قد تتفق مع التفلسف. ( )

(جـ) أن هذا الفيلسوف قد تجرد من العاطفة والانفعال. ( )

(د) أن هذا الفيلسوف قد ارتفع فوق الحب والكراهية. ( )

موقف رقم (٢١)

كثيرًا ما يتردد فى حياتنا اليومية المثل الشائع: «أنا وأخويا على ابن عمى، وأنا وابن عمى على الغريب..... والحق من وجهة نظرى:

(أ) أن التعصب للقريب فضيلة ولغيره رذيلة. ( )

(ب) أن الأفضلية ينبغى أن تكون للقريب وليس للأتقى. ( )

(جـ) أ ، ب. ( )

(د) أنا والحق على ابن عمى، وأنا والحق على الغريب. ( )

موقف رقم (٢٢)

الانحياز إلى نادٍ رياضى معين فى كرة القدم هو نوع من التعصب.... لأن:

(أ) المهم هو جودة اللعب بصرف النظر عن النادى. ( )

(ب) التعصب لنادٍ له سند منطقى. ( )

(جـ) التعصب لنادٍ ظاهرة تعبر عن اتساع الأفق. ( )

(د) التعصب لنادٍ هو أفكار مسبقة. ( )

موقف رقم (٢٣)

فى اجتماع العائلة الأسبوعى، لاحظت أن النقد الذى يوجهه والدك إلى طريقة مذاكرتك بروح من العطف والود أقل إيلامًا لنفسك من ذلك الذى يوجهه أخوك الأكبر إليك عن رأى متحيز ضد مظهرك وملبسك.... فى هذا الموقف:

(أ) من السهل أن أتقبل النقد طالما أنه نقد عادل ومفيد. ( )

(ب) من الصعب أن أتقبل النقد غير الموضوعى إذا كان على مسمع من الآخرين. ( )

(جـ) من السهل أن أتقبل النقد غير الموضوعى إذا كان على غير مسمع من الآخرين. ( )

(د) استطيع أن أتخذ موقفًا موضوعيًا من النقد العادل أو الظالم. ( )

موقف رقم (٢٤)

فى اجتماع الجمعية الفلسفية بالمدرسة، شرع معلم الفلسفة فى إبداء ملاحظات قاسية على ابن عمك ـ الذى كان غائبًا فى ذلك اليوم ـ ويعلم بوجودك.... فهل:

(أ) تلوذ بالصمت ؟ ( )

(ب) أم تتصدى للدفاع عن ابن عمك المخطئ؟ ( )

(جـ) أم تنسحب من اجتماع الجمعية الفلسفية؟ ( )

(د) أم توافق معلم الفلسفة فى ملاحظاته طالما أن ابن العم قد أخطأ؟ ( )

موقف رقم (٢٥)

عقب ظهور نتيجة الثانوية العامة، وإعلان نجاحك، سألك شقيقك الأكبر الذى يعمل طبيبًا، عن المجال الذى سوف تتخصص فيه عندما تلتحق بالجامعة، وعندما أجبته أنك تود أن تلتحق بكلية التربية، أو كلية الآداب قسم الفلسفة، أجابك على الفور، معنى ذلك يجب أن أكون حذرًا فى كل كلامى معك، فدخلت فى حوار مع شقيقك الأكبر عن الفلسفة، انتهى إلى:

(أ) أن مجتمع الكمبيوتر وأشعة الليزر ليس فى حاجة إلى الفلسفة. ( )

(ب) أن الفلسفة مجرد ترف عقلى. ( )

(جـ) أن الفلسفة تؤدى بالإنسان إلى الإلحاد. ( )

(د) أن حضارة الأمم وثقافتها تقاس بمقدار شيوع التفلسف بين أفرادها. ( )

موقف رقم (٢٦)

قال «ماكيافيللى» السياسى والمفكر الإيطالى جملته المشهورة: «الغاية تبرر الوسيلة». تخيل نفسك فى مقابلة حوارية خصبة مع «ماكيافيللى» حول هذه القضية، فهل تتمنى أن تنتهى إلى أن الإنسان يجب أن:

(أ) يرتضى الوسيلة الخسيسة سعيًا إلى غاية شريفة. ( )

(ب) يرتضى الوسيلة الخسيسة سعيًا إلى غاية خسيسة. ( )

(جـ) يبطل كل وسيلة خسيسة، ويسقط الشعار الذى رفع يومًا «الغاية تبرر الوسيلة». ( )

(د) أ ، ب . ( )

موقف رقم (٢٧)

ارتفع فى مرحلة من المراحل شعار «لا دين فى السياسة، ولا سياسة فى الدين». تخيل نفسك فى مقابلة حوارية خصبة مع قائله حول هذه القضية، فهل تتمنى أن تنتهى إلى:

(أ) أن الإسلام عقيدة وليس شريعة. ( )

(ب) أن الإسلام دين وليس دولة. ( )

(جـ) أن الإسلام دين ودولة، عقيدة وشريعة. ( )

(د) أن الإسلام كثيرًا ما يتعارض مع السياسة. ( )

موقف رقم (٢٨)

سمعت والدتك تنصح شقيقتك العروس قائلة: «يا مأمنة للرجال يا مأمنة للميه فى الغربال». فاشتركت فى الحوار الذى تتمنى أن ينتهى إلى أن هذا المثل :

(أ) يدعو إلى الاطمئنان إلى جنس الرجال. ( )

(ب) مدعاة لبذر بذور التشكيك المريب فى نفوس النساء تجاه أزواجهن. ( )

(جـ) يدعو إلى الثقة بالرجال صراحة. ( )

(د) يدعو إلى حسن الظن بالرجال صراحة. ( )

موقف رقم (٢٩)

تزوج «سقراط» من امرأة عادية أو دون ذلك... فهى لم تكن تدرى تمامًا من هذا الرجل الذى تلقيه خارج البيت، مع أنه لم يكن مخمورًا... فقط لأنه ليس عنده مال... ولا من هذا العبقرى الذى تلقى عليه بماء الغسيل وهو جالس يعلم تلاميذه الحكمة، فيضحك..

ضع نفسك مكان «سقراط» لحظة، فهل كنت:

(أ) تشكو هذه الزوجة إلى أهلها؛ لأنها زوجة سيئة. ( )

(ب) تضرب هذه الزوجة بشدة لردها عن غيها. ( )

(جـ) تطلق هذه الزوجة لتتخلص منها. ( )

(د) تبقى على هذه الزوجة؛ لأن فى البلاء كثيراً من الفوائد. ( )

موقف رقم (٣٠)

إذا ما ذاكرت درسى ولم أفهمه، فمن الخير أن أكرر دراسته . . . لأن:

(أ) التكرار أحد طرق التعلم. ( )

(ب) بعض الدروس فى حاجة إلى بذل مجهود. ( )

(جـ) مجموع الدرجات هو معيار القبول. ( )

(د) الاعتماد على الذات ودوافع الإنجاز تهيئ عملية التعلّم. ( )

موقف رقم (٣١)

تتلمذ «أرسطو» على أستاذه «أفلاطون» قرابة العشرين عامًا، ومع ذلك نقده. أى أن «أرسطو» حاول أن يتجرد من حبه لأفلاطون، ويتخذ موقفًا قريبًا من الموضوعية، وهو ما تعبر عنه عبارته المشهورة: «إنى أحب أفلاطون وأحب الحق، ولكن حبى للحق أعظم».

النتيجة المترتبة على ذلك:

(أ) النقد الموضوعى يؤدى إلى تقديس القدماء تقديسًا أعمى. ( )

(ب) النقد الموضوعى هو البداية الضرورية لتصحيح التفكير. ( )

(جـ) النقد الموضوعى يؤدى إلى التفكير السلبى. ( )

(د) النقد الموضوعى يؤدى إلى التفكير السطحى. ( )

موقف رقم (٣٢)

عقب ظهور نتيجة الإعدادية العامة، وإعلان نجاح شقيقك الأكبر، فرض والدك عليه الالتحاق بالتعليم الثانوى فرضًا وأرغمه عليه إرغاماً، ونجح شقيقك فى الصف الأول والصف الثانى بصعوبة بالغة، وما إن وصل إلى الصف الثالث حتى تعثر تمامًا، ولم يحصل على الثانوية. وكنت ــ رغم صغر سنك ــ ترقب الموقف عن كثب. . . فبم تنصح الكبار؟!

(أ) أن يحبوا لصغارهم ما يحبون لأنفسهم. ( )

(ب) أن يحبوا لصغارهم ما يحبه أبناء الجيران. ( )

(جـ) أ ، ب . ( )

(د) أن نحب لأطفالنا ، لا الذى نحبه لأنفسنا، بل الذى تحبه طبائعهم. ( )

موقف رقم (٣٣)

شاهدت حواراً بين والدك وشقيقك الطفل الصغير، جرى على النحو التالى :

الوالد محذراً الطفل: لا تلعب بهذا الكوب.

فيسأل الطفل : لماذا ؟.

يجيب الوالد : أحسن ينكسر.

فيرد الطفل : وما له لما ينكسر ؟.

الوالد يضيق ذرعًا بالطفل صارخًا فى وجهه «أنا قلت لك ما تلعبش به وخلاص... تسمع الكلام».

النتيجة المترتبة على ذلك :

(أ) وأد روح التساؤل والبحث عند الطفل. ( )

(ب) تنمية روح التساؤل والبحث عند الطفل. ( )

(جـ) الاهتمام بالإجابة عن تساؤلات الطفل، بما يتناسب مع عمره العقلى. ( )

(د) تعليم الطفل كيف ومتى يسأل، وتدريبه على صياغة الأسئلة الجيدة. ( )

موقف رقم (٣٤)

يحدث فى بعض الأسر أن يُميز الذكور عن الإناث أو الأطفال الصغار عن الكبار... ويؤدى هذا التمييز إلى:

(أ) وأد مشاعر الغيرة والحقد والانتقام. ( )

(ب) اهتمام الطفل بدراسته. ( )

(جـ) ثقة الطفل فى الكبار. ( )

(د) تنمية مشاعر الغيرة والحقد والانتقام. ( )



جامعة عين شمس
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

ملحق (٣)

مقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان الواردة فى مادة الفلسفة

بالصف الثالث الثانوى الأدبى

إعداد
محمد سعيد أحمد أحمد زيدان
مدرس ثانوى فلسفة
بمدرسة أبوكبير الثانوية للبنات

إشراف

أ.د. أحمد حسين اللقانى
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية ـ جامعة عين شمس

أ. د. محمود أبو زيد إبراهيم
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية ـ جامعة عين شمس

١٤١٢هـ ـ ١٩٩٢م

بسم الله الرحمن الرحيم

المدرسة : اسم الطالب :

الفصل : التاريخ :

التعليمات

عزيزى الطالب :

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مقدار وعى طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى ببعض مشكلات الإنسان الواردة بمادة الفلسفة، وذلك عن طريق معرفة آراء الطلاب من خلال إجاباتهم عن أسئلة المقياس.

ويتكون هذا المقياس من (٤٤) سؤالاً على ثلاث مجموعات. وحتى يمكنك الإجابة عن أسئلة المقياس عليك باتباع ما يلى:

١ ـ بالنسبة للمجموعة الأولى :

اقرأ كل سؤال فردى، وأجب عليه بالصواب أو الخطأ بوضع علامة (√) تحت الخانة التى تختارها. وفى السؤال الزوجى اكتب سببًا واحدًا لاختيارك الصواب أو الخطأ.

مثال: لم يجد ديكارت سببًا للشك فى العقل.

ما السبب الذى استندت إليه فى إجابتك؟.

لأنه افترض وجود شيطان ماكر يعبث بالعقل.

صواب	خطأ
	√

٢ ـ بالنسبة للمجموعة الثانية :

فإن كل سؤال يتكون من عبارتين بينهما علاقة، اقرأ العبارتين جيدًا، وأجب طبقًا للاختيارات الأربعة الآتية:

أ ـ إذا كانت العبارتان صحيحتين ضع علامة (√) تحت الخانة أ.

ب ـ إذا كانت العبارة الأولى صواب والثانية خطأ ضع علامة (√) تحت الخانة ب.

جـ ـ إذا كانت العبارة الأولى خطأ والثانية صواب ضع علامة (√) تحت الخانة جـ.

د ـ إذا كانت العبارتان خطأ ضع علامة (√) تحت الخانة د.

مثال : الفيلسوف ضمير العصر.

ـ لأن الفيلسوف يدعو للسلام.

أ	ب	جـ	د
√			

٣ ـ بالنسبة للمجموعة الثالثة :

اقرأ رأس كل سؤال، ثم اختر الإجابة الصحيحة من بين الاختيارات الأربعة بوضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة.

مثال : منهج الفلسفة :

(أ) عقلى. (√)

(ب) استقرائى. ( )

(جـ) موضوعى. ( )

(د) تجريبى. ( )

والآن: ابدأ الإجابة ولا تترك سؤالاً بدون إجابة، مع ملاحظة أن الزمن المحدد للانتهاء من الإجابة هو ٤٠ دقيقة.

وفى النهاية لا أملك إلا أن أقول جزاكم الله عنى خير الجزاء، والله ـ وحده ـ هو الموفق والمعين، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الباحث

المجموعة الأولى

أجب عن الأسئلة الفردية بالصواب أو الخطأ، ثم اذكر السبب فى الأسئلة الزوجية:

(١) التفكير هو إمعان الفكر.

(٢) ما السبب الذى استندت إليه فى إجابتك؟

(٣) يبدأ الفكر الفلسفى من أحداث الواقع.

(٤) ما السبب الذى استندت إليه فى إجابتك؟

(٥) تحول موضوع الفلسفة من الواسع إلى الضيق فالأضيق.

(٦) ما السبب الذى استندت إليه فى إجابتك؟

(٧) ينقسم التاريخ الفلسفى إلى عصور.

(٨) ما السبب الذى استندت إليه فى إجابتك؟

(٩) المجتمع يستفيد من مذاهب الفلاسفة كما يستفيد من بحوث العلماء.

(١٠) ما السبب الذى استندت إليه فى إجابتك؟

(١١) يتفق الجدل عند «سقراط» والسوفسطائيين فى الشكل والهدف.

(١٢) ما السبب الذى استندت إليه فى إجابتك؟

(١٣) إن الصراع الحقيقى بين السوفسطائيين و«سقراط» صراع بين «الواقع» و«الحقيقة».

(١٤) ما السبب الذى استندت إليه فى إجابتك؟

(١٥) استخدم «الغزالى» و«ديكارت» الحدس بمفهوم واحد.

(١٦) ما السبب الذى استندت إليه فى إجابتك؟

(١٧) تأثر «ديكارت» بشك «بروتاجوراس» موضوعًا وهدفًا.

(١٨) ما السبب الذى استندت إليه فى إجابتك؟

(١٩) أثبت «الغزالى» أنه لا علاقة اطرادية بين العقل واليقين.

(٢٠) ما السبب الذى استندت إليه فى إجابتك؟

صواب	خطأ

المجموعة الثانية

فيما يلي مجموعة من الأسئلة يتكون كل منها من عبارتين بينهما علاقة، اقرأ العبارتين بدقة، ثم ضع علامة (√) تحت الرمز المناسب حسب التعليمات السابقة.

(٢١) الفلسفة لغويًا هي محبة الحكمة.
ـ لأن الفيلسوف هو الحكيم.

(٢٢) الحواس والعقل والحدس، مصادر ثلاثة للمعرفة.
ـ تتكامل ولا تتعارض إذا جعلنا لكل منها مجاله الخاص.

(٢٣) من عناصر التغاير بين الفلسفة والعلم: الموضوع، والمنهج، والغاية.
ـ لأن هذا التغاير يؤدى إلى الاتساق المنطقى بين هذه العناصر الثلاثة.

(٢٤) يقال: إن الذى بين العلم والفلسفة اليوم اختلاف لا خلاف.
ـ لأن العلاقة بين العلم والفلسفة اليوم علاقة أخذ وعطاء.

(٢٥) التفكير العلمى يقتصر على المجال المعملى فقط.
ـ لأنه الأسلوب المتبع فى دراسة الظواهر الجزئية المادية المحسوسة.

(٢٦) يمكن الاستغناء عن التفكير الفلسفى فى العصر التكنولوجى الحديث.
ـ لأن الفلسفة لا تستطيع خدمة المجتمع.

(٢٧) الفلسفة تتعارض مع الدين.
ـ لأن الفلسفة كفر وإلحاد.

(٢٨) الشك المنهجى ضرورى للبناء الحضارى فى المجتمع المصرى.
ـ لأن الشك المنهجى شك بناء.

(٢٩) العلاقة بين الشك والجهل هى علاقة نوع بجنس.
ـ لأن العلاقة بين الشك واليقين هى علاقة تبادلية.

(٣٠) من أجل اليقين يكون الشك.
ـ لأن الشك المذهبى يؤدى إلى اليقين.

(٣١) الشك واليقين موقفان متعارضان.
ـ لأنه لا توجد بينهما روابط وعلاقات، ونقاط اتفاق.

(٣٢) من وجهة نظر «بروتاجوراس» الجو يمكن أن يكون حارًا، وليس حارًا.
ـ لأنه قال: «الإنسان ككل مقياس كل شيء».

(٣٣) انتقل «ديكارت» من إثبات وجود ذاته إلى إثبات وجود الله بصورة مباشرة.
ـ لأن الكوجيتو الديكارتى استدلال قياسى.

(٣٤) لم يستطع «الغزالى» التخلص من الضلال.
ـ بينما استطاع «ديكارت» التخلص من الشيطان الماكر.

أ	ب	جـ	د

المجموعة الثالثة

اختر الإجابة الصحيحة من بين الاختيارات الأربعة بوضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة:

(٣٥) أى أساليب التفكير تراه أنفع للمجتمع المصرى فى نهضته المنشودة؟

أ ـ التفكير الدينى. ( )

ب ـ التفكير الفلسفى. ( )

جـ ـ التفكير العلمى. ( )

د ـ أ ، ب ، جـ . ( )

(٣٦) التفكير الفلسفى :

أ ـ بدائى غير منطقى. ( )

ب ـ إيمانى يربط الأحداث بقدرة الله تعالى. ( )

جـ ـ تأملى عقلى شامل لكل ظواهر الوجود. ( )

د ـ تجريبى حسى يختص بالظاهرة وحدها. ( )

(٣٧) يهتم مبحث الوجود :

أ ـ بالكشف عن القيم والمثل العليا. ( )

ب ـ بالكشف عن القوانين الكلية التى تفسر حقيقة الوجود وتكشف عن جوهره. ( )

جـ ـ بالظواهر الجزئية المتشابهة والمتغيرة. ( )

د ـ بالموازنة بين الحواس والحدس والعقل. ( )

(٣٨) من أمثلة المباحث الفلسفية الفرعية :

أ ـ مبحث الوجود. ( )

ب ـ مبحث المعرفة. ( )

جـ ـ فلسفة القانون. ( )

د ـ مبحث القيم. ( )

(٣٩) مذاهب الفلسفة :

أ ـ موضوعية. ( )

ب ـ واحدة بين الفلاسفة. ( )

جـ ـ ذاتية. ( )

د ـ ثابتة . ( )

(٤٠) ساهم «برتراندرسل» فى الدعوة للسلام العالمى عن طريق:

أ ـ معارضة فرنسا فى حربها الاستعمارية ضد الجزائر. ( )

ب ـ تأسيس ما يشبه هيئة متحدة لأمم العالم. ( )

جـ ـ إقامة محكمة رمزية للسلام العالمى لمحاكمة مجرمى الحرب. ( )

د ـ إقامة أول مشروع للسلام الدائم فى العالم. ( )

(٤١) الشك المذهبى :

أ ـ وسيلة مؤقتة لإدراك الحقيقة. ( )

ب ـ يظهر خلال تقدم المجتمعات. ( )

جـ ـ بنّاء ناقع للفرد وللمجتمع معًا. ( )

د ـ غاية مطلوبة لذاتها. ( )

(٤٢) الشك المنهجى :

أ ـ هدف مطلوب فى ذاته. ( )

ب ـ وسيلة مؤقتة للوصول إلى اليقين. ( )

جـ ـ شك دائم مستمر لا يتوقف ولا ينتهى. ( )

د ـ توقف عن إصدار الأحكام. ( )

(٤٣) يهدف الشك «السوفسطائى» إلى :

أ ـ المجاهدة الصوفية وتوهج النور الإلهى فى القلب. ( )

ب ـ إثبات نسبية المعرفة وتغير الحقيقة. ( )

جـ ـ توليد الحقيقة من عقول الناس. ( )

د ـ تأكيد الحقيقة الإيمانية والخلقية عند الناس. ( )

(٤٤) الشك «الديكارتى» :

أ ـ شك مطلق لا يؤدى إلى اليقين. ( )

ب ـ كان هدفًا وغاية فى حد ذاته. ( )

جـ ـ شك دائم مستمر. ( )

د ـ وسيلة من أجل الوصول إلى اليقين. ( )



جامعة عين شمس
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

ملحق (٤)

مقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة
لطلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى

إعداد
محمد سعيد أحمد أحمد زيدان
مدرس ثانوى فلسفة
بمدرسة أبو كبير الثانوية للبنات

إشراف

أ.د. أحمد حسين اللقانى
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية ـ جامعة عين شمس

أ. د. محمود أبو زيد إبراهيم
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية ـ جامعة عين شمس

١٤١٢هـ ـ ١٩٩٢م

بسم الله الرحمن الرحيم

المدرسة :   اسم الطالب :

الفصل :   التاريخ :

التعليمات

عزيزى الطالب :

يهدف هذا المقياس إلى قياس اتجاهات طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى نحو مادة الفلسفة، وسوف يقتصر استخدام نتائجه على الأغراض العلمية البحثية فقط.

ويحتوى هذا المقياس على (٥٨) عبارة، وكل عبارة من هذه العبارات تمثل موقفًا نحو مادة الفلسفة. والمطلوب منك أن تبدى رأيك الخاص فى كل عبارة من هذه العبارات ــ بعد أن تقرأ كل عبارة ــ وذلك بوضع علامة (√) فى إحدى الخانات الخمس، وقبل أن تبدأ فى الإجابة الرجاء قراءة التعليمات الآتية جيدًا:

١ ــ لا تترك عبارة دون أن تبدى رأيك فيها.

٢ ــ لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

٣ ــ لا يوجد زمن محدد للانتهاء من الإجابة.

٤ ــ لا تبدأ الإجابة قبل أن يؤذن لك.

وإليك مثالاً لطريقة الإجابة :

ــ تعتبر مادة الفلسفة أفضل المواد التى تدرسها.

موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض تمامًا

أ ــ إذا كان رأيك يتفق تمامًا مع العبارة ضع علامة (√) فى العمود الأول أسفل كلمة «موافق بشدة».

ب ــ أما إذا كان رأيك يتفق إلى حد ما مع العبارة ضع علامة (√) فى العمود الثانى أسفل كلمة «موافق».

جـ ــ أما إذا لم تستطع أن تعطى رأيًا أو غير متأكد من العبارة ضع علامة (√) فى العمود الثالث أسفل كلمة «غير متأكد».

د ــ أما إذا كان رأيك يتعارض إلى حد ما مع العبارة ضع علامة (√) فى العمود الرابع أسفل كلمة «أرفض».

هـ ــ وأخيرًا إذا كان رأيك يتعارض تمامًا مع العبارة ضع علامة (√) فى العمود الخامس أسفل كلمة «أرفض تمامًا».

وفى النهاية لا أملك إلا أن أقول جزاكم الله عنى خير الجزاء، والله ــ وحده ــ هو الموفق والمعين، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الباحث

م	العبـــــارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض تمامًا
١	أقترح تدريس الفلسفة من المرحلة الابتدائية.					
٢	يمكن للمجتمع أن يستفيد من مذاهب الفلاسفة، كما يستفيد من بحوث العلماء.					
٣	أعتقد أن معلم الفلسفة قد أصبح فيلسوفًا.					
٤	أشعر أن الفلسفة لا تجذب انتباهى واهتمامى.					
٥	أؤيد الفكرة الشائعة عن وجود عداء بين الفلسفة والدين.					
٦	أقترح أن يكون المدخل لتدريس الفلسفة طريقة الحوار.					
٧	أهتم بعملية تقويم الآراء والأفكار الفلسفية الموجودة بكتاب الفلسفة.					
٨	أشك فى أن التقدم العلمى قد أكد الحاجة إلى الفلسفة.					
٩	لا أحتاج لمعلم الفلسفة لفهم مادة الفلسفة.					
١٠	أحرص على مشاهدة برنامج الفلسفة التعليمى بالتليفزيون.					
١١	أسخر من الفلسفة والاشتغال بها والمهتمين بدراستها.					
١٢	أعتقد أن سؤال الفلسفة الخالد «لماذا» سيظل يفرض نفسه على العقول.					
١٣	تقديم المعلم درس الفلسفة بطريقة الإلقاء يثير دافعية الطلاب.					
١٤	أهتم بقراءة المقالات الفلسفية التى تنشر بالجرائد اليومية.					
١٥	دراستى لمادة الفلسفة لا تفيدنى فى الحياة اليومية.					
١٦	يُشيع معلم الفلسفة المحبة والوئام بين طلاب الفصل.					
١٧	أؤيد التعبير الشائع الآن لدى الناس «بلاش فلسفة».					
١٨	تعودنى دراسة الفلسفة عدم الخضوع لأى سلطان بشرى عدا سلطان العقل والمنطق.					
١٩	الحوار فى تعليم الاتجاهات السوفسطائية أفضل من التلقين.					
٢٠	أستمتع بقراءة قصص عن حياة بعض الفلاسفة.					
٢١	أقترح حذف مذاهب فلاسفة الغرب من المنهج لأنهم كفار.					
٢٢	أُفضِّل اقتناء رواية أدبية عن اقتناء كتاب للفلسفة.					
٢٣	أبدى من الشغب ما يثير أعصاب المعلم ويخرج به عن اتزانه.					
٢٤	أستمتع بتنظيم اتجاهات الفلاسفة فى جداول مقارنة.					
٢٥	أشك فى قيمة ما يدرس لى فى حصة الفلسفة.					
٢٦	طريقة التلقين فى تدريس الفلسفة تشجع على التفكير الحر.					
٢٧	أعتقد أن الطلاب يقدِّرون مادة الفلسفة.					
٢٨	تُكسبنى دراسة الفلسفة القدرة على النقد البناء.					
٢٩	يهتم معلم مادة الفلسفة بالدروس الخصوصية.					

م	العبـــــارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض تمامًا
٣٠	أعتقد أن الفلسفة مرادف طبيعى للطلاسم والألغاز.					
٣١	أجد متعة عندما أساعد زملائى فى فهم بعض المشكلات الفلسفية.					
٣٢	أعتقد أن تدريس مادة الفلسفة يفيد طلاب القسم الأدبى فقط.					
٣٣	أفضل أن أعتمد على نفسى فى جمع معلومات عن مذهب «ديكارت» ثم أناقش فيها المعلم.					
٣٤	أشعر بالملل وشرود الذهن أثناء حصة الفلسفة.					
٣٥	أية معرفة تبدأ بفلسفة وتنتهى بفلسفة.					
٣٦	يتصف معلم الفلسفة بالقدرة على الإقناع.					
٣٧	يسرنى حضور المؤتمرات الفلسفية.					
٣٨	أشعر أن الفلسفة بعيدة عن مشكلات المجتمع.					
٣٩	أفضل عرض منهج الفلسفة من خلال فيلم أو من خلال عرض مسرحى.					
٤٠	أتمنى الانتهاء من العام الدراسى لأتخلص من مذاكرة مادة الفلسفة.					
٤١	أؤمن بأن الفيلسوف هو «ضمير عصره».					
٤٢	يكتفى معلم الفلسفة بتعليم الحقائق والمفاهيم الفلسفية.					
٤٣	المثل الشارح كوسيلة معينة فى تدريس الفلسفة مضيعة للوقت.					
٤٤	أحرص باهتمام على حضور حصة الفلسفة.					
٤٥	أشك أن للفلسفة دوراً فعالاً فى العمل على تحقيق السلام العالمى.					
٤٦	أرغب فى الالتحاق بقسم الفلسفة بالجامعة حبًا فى معلم الفلسفة.					
٤٧	أشك فى قيمة طريقة الحوار فى تكوين عادة احترام الرأى الآخر.					
٤٨	أشعر أن الفلسفة تحتاج إلى قليل من التفكير وكثير من الحفظ.					
٤٩	تُعطينى الفلسفة يقينًا بأن العقل المتروى قادر على مواجهة أية مشكلة.					
٥٠	يبخل معلم الفلسفة على طلابه فى تقديم المعرفة الفلسفية.					
٥١	أعتقد أن الاختلاف فى الرأى قد يكون أمرًا مستحبًا فى دراسة الفلسفة.					
٥٢	أفضل عمل صحيفة حائط للفلسفة.					
٥٣	أؤيد القول الشائع الآن لدى الطلاب: «إياك والفلسفة.. فإنها تفسد العقول».					
٥٤	يعتبر معلم الفلسفة ا'.ب الروحى للطلاب.					
٥٥	أشعر بأهمية الكتاب الخارجى فى مادة الفلسفة.					
٥٦	أشعر بالملل عند سماع برنامج إذاعى مدرسى فى الفلسفة.					
٥٧	أستمتع بصياغة مذاهب الحرية والجبرية فى تمثيلية.					
٥٨	لا أجرؤ على معارضة معلم الفلسفة؛ لأنه ديكتاتورى.					

ملحق (٥)

استبيان عن دور كتاب «الفلسفة ومشكلات الإنسان»

للصف الثالث الثانوى أدبى فى تنمية التفكير الفلسفى

إعـداد: محمد سعيد أحمد أحمد زيدان

مدرس ثانوى فلسفة بمدرسة أبوكبير الثانوية للبنات.

الاســم :   الوظيفة :

المؤهل :   عدد سنوات الخبرة :

	نعم	لا
(١) كتاب الفلسفة الحالى ينمى التفكير الفلسفى لدى طلاب المرحلة الثانوية . - ما السبب الذى استندت إليه فى إجابتك ؟		
(٢) موضوعات كتاب الفلسفة الحالى مرتبطة بمشكلات طلاب المرحلة الثانوية . - ما السبب الذى استنندت إليه فى إجابتك ؟		
(٣) أسلوب كتاب الفلسفة الحالى مناسب لطلاب المرحلة الثانوية . - ما السبب الذى استندت إليه فى إجابتك ؟		
(٤) أسئلة كتاب الفلسفة الحالى تنمى التفكير الفلسفى . - ما السبب الذى استندت إليه فى إجابتك ؟		
(٥) الوسائل التعليمية التى يتضمنها كتاب الفلسفة الحالى تساعد فى تنمية التفكير الفلسفى. - ما السبب الذى استندت إليه فى إجابتك؟		

●● فى حالة ما إذا كان كتاب الفلسفة الحالى لاينمى التفكير الفلسفى :

(٦) ما المعوقات التى تعطل تنمية التفكير الفلسفى لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

(٧) ماذا تقترح لتنمية التفكير الفلسفى لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

(٨) هب أنك مكلف بوضع منهج للفلسفة ينمى التفكير الفلسفى ... فما الموضوعات الأساسية التى يتناولها الكتاب المقرر؟

ملحق (٦)

مفتاح التصحيح لاختبار التفكير الفلسفي

رقم الموقف	الدرجة	الإجابة الصحيحة	رقم الموقف	الدرجة	الإجابة الصحيحة
١	درجة واحدة	رقم(ب)	١٨	درجة واحدة	رقم(جـ)
٢	درجة واحدة	رقم (د)	١٩	درجة واحدة	رقم (أ)
٣	درجة واحدة	رقم (د)	٢٠	درجة واحدة	رقم (أ)
٤	درجة واحدة	رقم (أ)	٢١	درجة واحدة	رقم (د)
٥	درجة واحدة	رقم(جـ)	٢٢	درجة واحدة	رقم(أ)
٦	درجة واحدة	رقم(ب)	٢٣	درجة واحدة	رقم(د)
٧	درجة واحدة	رقم (د)	٢٤	درجة واحدة	رقم (د)
٨	درجة واحدة	رقم (أ)	٢٥	درجة واحدة	رقم (د)
٩	درجة واحدة	رقم (د)	٢٦	درجة واحدة	رقم (جـ)
١٠	درجة واحدة	رقم (جـ)	٢٧	درجة واحدة	رقم (جـ)
١١	درجة واحدة	رقم(د)	٢٨	درجة واحدة	رقم(ب)
١٢	درجة واحدة	رقم (د)	٢٩	درجة واحدة	رقم (د)
١٣	درجة واحدة	رقم(ب)	٣٠	درجة واحدة	رقم(د)
١٤	درجة واحدة	رقم (د)	٣١	درجة واحدة	رقم (ب)
١٥	درجة واحدة	رقم(جـ)	٣٢	درجة واحدة	رقم(د)
١٦	درجة واحدة	رقم (د)	٣٣	درجة واحدة	رقم (أ)
١٧	درجة واحدة	رقم (د)	٣٤	درجة واحدة	رقم (د)

ملحق (٧)

مفتاح التصحيح لمقياس الوعى الطلابى لمشكلات الإنسان

أولاً ـ المجموعة الأولى: إجابة أسئلة الصواب والخطأ مع ذكر السبب.

رقم السؤال	الدرجـــة	الإجـــابـــة الصحيحـــة
١	درجة واحدة	تحمل علامة (√) تحت الخانة (خطأ).
٢	درجتان	التفكيرهومجموعة العمليات العقلية الراقية التى يقوم بها الإنسان مستهدفاً حل مشكلة ما أو تفسيرموقف غامض. بينما إمعان الفكر هو معاودة التفكير المدقق فى نفس الشىء عدة مرات.
٣	درجة واحدة	تحمل علامة (√) تحت الخانة (صواب).
٤	درجتان	الفلسفة مرتبطة بالواقع تدرس موضوعات عقلية هى فى حقيقتها تجريد للواقع.
٥	درجة واحدة	تحمل علامة (√) تحت الخانة (صواب).
٦	درجتان	كانت الفلسفة أمًا للعلوم جميعًا، ثم أخذت تضيق وتضيق حتى اقتصرت على ٣ مباحث أساسية وبعض المباحث الفرعية .
٧	درجة واحدة	تحمل علامة (√) تحت الخانة (صواب) .
٨	درجتان	الفلسفة تعكس ثقافة عصرها ، ولكل عصر مشكلته.
٩	درجة واحدة	تحمل علامة (√) تحت الخانة (صواب).
١٠	درجتان	تاريخ الفلسفة يزخر بالأمثلة العديدة التي تؤكد أهمية الدور الاجتماعى للفيلسوف فى علاج مشكلات مجتمعه والأخذ بيده فى طريق التقدم .
١١	درجة واحدة	تحمل علامة (√) تحت الخانة (خطأ).
١٢	درجتان	الجدل عند سقراط كان يصدر عن العقل أما عند السوفسطائية فعن الإحساسات المتغيره لذلك الجدل عند سقراط منطقى مرتب هدفة الوصول إلى اليقين والحقيقة بينما عند السوفسطائية مغالط هدفه الدعوة إلى نسبية المعرفة.
١٣	درجة واحدة	تحمل علامة (√) تحت الخانة (صواب).
١٤	درجتان	السوفسطائيون حين أقاموا المعرفة على الإحساسات المتغيرة عززوا ودعموا آراءهم بأدله من الواقع حين قالوا: أليس يحدث أن هواء بعينه يرتعش منه الواحد ولايرتعش منه الآخر؟ فالعبرة عندهم إذن بواقع الحال كما تنقله إحساسات الفرد . وهذا ما رفضه سقراط ومضى يطلب الحقيقة الثابته

رقم السؤال	الدرجـــة	الإجـــابـــة الصـحيـحـــة
		والتى كان يحاول توليدها من عقول الناس عن طريق التهكم والتوليد.
١٥	درجة واحدة	تحمل علامة (√) تحت الخانة (خطأ)
١٦	درجتان	الحدس عند الغزالى قلبى ولكن عند ديكارت عقلى.
١٧	درجة واحدة	تحمل علامة (√) تحت الخانة (خطأ).
١٨	درجتان	شك بروتاجوراس شك معرفى وإلحادى وهو شك مذهبى وعند ديكارت شك معرفى فقط وهو شك منهجى.
١٩	درجة واحدة	تحمل علامة (√) تحت الخانة (صواب).
٢٠	درجتان	نقد الغرالى المعرفة العقلية بما يفيد عدم الاطمئنان إليها. ولذلك العلاقة الاطراديه عنده بين القلب واليقين .

ثانيًا ــ المجموعة الثانية : إجابة أسئلة يتكون كل منها من عبارتين بينهما علاقة.

رقم السؤال	الدرجـــة	الإجـــابـــة الصـحيـحـــة
٢١	درجتان	رقم (ب)
٢٢	درجتان	رقم (أ)
٢٣	درجتان	رقم (أ)
٢٤	درجتان	رقم (أ)
٢٥	درجتان	رقم (جـ)
٢٦	درجتان	رقم (د)
٢٧	درجتان	رقم (د)
٢٨	درجتان	رقم (أ)
٢٩	درجتان	رقم (جـ)
٣٠	درجتان	رقم (ب)
٣١	درجتان	رقم (ب)
٣٢	درجتان	رقم (ب)
٣٣	درجتان	رقم (ب)
٣٤	درجتان	رقم (جـ)

ثالثًا ـــ المجموعة الثالثة: إجابة أسئلة الاختيار من متعدد.

رقم السؤال	الدرجـــــة	الإجـــابـــة الصـحيـحـــة
٣٥	درجة واحدة	رقم (د)
٣٦	درجة واحدة	رقم (جـ)
٣٧	درجة واحدة	رقم (ب)
٣٨	درجة واحدة	رقم (جـ)
٣٩	درجة واحدة	رقم (جـ)
٤٠	درجة واحدة	رقم (جـ)
٤١	درجة واحدة	رقم (د)
٤٢	درجة واحدة	رقم (ب)
٤٣	درجة واحدة	رقم (ب)
٤٤	درجة واحدة	رقم (د)
٤٤ سؤالاً	٦٨ درجة	

ملحق (٨)

أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث

١ - أ . د./ سعيد إسماعيل على : أستاذ أصول التربية ، كلية التربية - جامعة عين شمس .

٢-أ . د./ محمد مجدى الجزيرى: أستاذ ورئيس قسم الفلسفه ، كلية الآداب - جامعة طنطا .

٣ - د. / عفاف سعد حسن حماد : مدرس المناهج وطرق تدريس الفلسفه ، كليه التربية - جامعة طنطا.

٤ - د . / فاطمه محمد طلبة : مدرس المناهج وطرق تدريس الفلسفة ، كلية التربية - جامعة عين شمس.

٥ - د. / إبراهيم محمد سعيد إبراهيم : مدرس المناهج وطرق تدريس الفلسفة ، كلية التربية - جامعة الزقازيق .

٦ - د. / حسام الدين عزب : مدرس الصحة النفسية ، كلية التربية - جامعة عين شمس .

٧ - د. / محمد سعفان : مدرس الصحة النفسية ، كلية التربية - جامعة الزقازيق .

٨ - السيد / حليم فريد تادرس : مستشار الفلسفة بمركز تطوير المناهج والمواد التعليمية - القاهرة .

٩ -السيدة / آمال محمد العريان : موجه أول الفلسفة بمحافظة الشرقية .

١٠ - السيد / محمد عبد المنعم البلاط : موجه أول الفلسفة بمحافظة الشرقية .

المراجـــع

أولاً ـ المراجع باللغة العربية :

١ - القرآن الكريم.

٢ - الحديث الشريف.

٣ - إبراهيم بيومى مذكور، يوسف كرم : دروس فى تاريخ الفلسفة لتلاميذ السنة التوجيهية. القاهرة : مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٠م.

٤ - إبراهيم محمد سعيد إبراهيم : "فعالية الصحافة المدرسية بالمرحلة الثانوية فى تنمية وعى الطلاب بقضايا المجتمع الواردة فى مادة التربية الوطنية". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة الزقازيق، ١٩٨٨م.

٥ - أحمد العسال : المجتمع المصرى والظاهرات المرضية وجرعات الدواء، فى مجلة الدعوة. القاهرة : العدد الرابع والستون، السنة الحادية والثلاثون "٤٣٨" شوال ١٤٠١هـ - أغسطس ١٩٨١م.

٦ - أحمد النكلاوى، فكرى شحاتة أحمد : علم الاجتماع وقضايا الفرد والمجتمع للصف الثالث الثانوى "أدبى". مراجعة: فاروق العدلى. القاهرة : وزارة التربية والتعليم، طبعة ٩١/ ١٩٩٢م.

٧ - أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق. القاهرة : عالم الكتب، الطبعة الثالثة، ١٩٨٩م.

٨ - ـــــــــــــ: المواد الاجتماعية وتنمية التفكير. القاهرة : عالم الكتب، ١٩٧٩م.

٩ - أحمد فائق : التفكير عند الإنسان. القاهرة : دار القلم، سلسلة المكتبة الثقافية (١٣٠)، أول أبريل ١٩٦٥م.

١٠ - أحمد فتحى سرور : تطوير التعليم فى مصر. القاهرة : مطابع الأهرام التجارية، الطبعة الثانية، ١٩٨٩م.

١١ - أدموند بوليز وكورديليا كيلى : كيف تتعامل مع الناس؟ ترجمة: السيد محمد عثمان، مراجعة أبوالفتوح رضوان. القاهرة : دار الهلال، بدون تاريخ.

١٢ - إدوارد دى بونو : تعليم التفكير، ترجمة: عادل عبد الكريم ياسين، إياد أحمد ملحم، توفيق أحمد العمرى. الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمى، الطبعة الأولى، ١٩٨٩م.

١٣ - أرنست دمنيه : فن التفكير، ترجمة رشدى السيسى، راجعه: مصطفى حبيب. القاهرة : مؤسسة سجل العرب، سلسة الألف كتاب (٦٤٨)، ١٩٦٧م.

١٤ - الدمرداش سرحان، منير كامل : التفكير العلمى. القاهرة : مطبعة لجنة البيان العربى، الطبعة الأولى، ١٩٥٩م.

١٥ - السيد محمد خيرى: الإحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: دار الفكر العربى، الطبعة الثانية، ١٩٥٧م.

١٦ - الطاهر وعزيز : المناهج الفلسفية. الدار البيضاء : المركز الثقافى العربى، الطبعة الأولى، ١٩٩٠م.

١٧ - إلهام عبد الحميد فرج بلال : "أثر استخدام طريقة الحوار فى تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لتلميذات الصف الثالث أدبى بالمرحلة الثانوية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٨٦م.

١٨ - ―――――――― : "أثر استخدام منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية على تعلم القيم". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات - جامعة عين شمس، ١٩٩٢م.

١٩ - إمام عبد الفتاح إمام : مدخل إلى الفلسفة. القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر، الطبعة الثالثة، ١٩٧٥م.

٢٠ - أنور الجندى : كيف يحتفظ المسلمون بالذاتية الإسلامية فى مواجهة أخطار الأمم. القاهرة : دار الاعتصام، ١٩٨٤م.

٢١ - ―――――― : نظرية ديكارت ومنهج الشك الفلسفى . . فى كتاب الأدب الجاهلى، فى منار الإسلام. أبو ظبى: العدد الثامن، السنة الثامنة، شعبان ١٤٠٣هـ - مايو - يونيه ١٩٨٣م.

٢٢ - باولو فرايرى : تعليم المقهورين، ترجمه وقدم له: يوسف نور عوض. بيروت : دار القلم، الطبعة الأولى، ١٩٨٠م.

٢٣ - بدوى أبو ديب : محاكمة سقراط. بيروت : دار الكتاب اللبنانى، ١٩٨٢م.

٢٤ - برتراندرسل : مشاكل الفلسفة، ترجمة: عبد العزيز بسام، محمود إبراهيم محمد. القاهرة: نهضة مصر، الطبعة الثانية، بدون تاريخ.

٢٥ - توفيق الطويل : أسس الفلسفة. القاهرة : دار النهضة العربية، الطبعة السابعة، ١٩٧٩م.

٢٦ - جوردن هلفش، فيليب سميث: التفكير التأملى "طريقة للتربية والتعليم". ترجمة: السيد محمد العزاوى، إبراهيم خليل شهاب، مراجعة وتقديم: محمد سليمان شعلان. القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٦٣م.

٢٧ - جوزيف جاسترو: التفكير السَّديد. تعريب: نظمى لوقا. القاهرة : مؤسسة الخانجى، الطبعة الأولى، يوليو ١٩٥٨م.

٢٨ - جيلبرت هايت : فن التعليم، ترجمة ومراجعة وتحرير: محمد فريد أبو حديد. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثالثة، ١٩٥٦م.

٢٩ - حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة". القاهرة : عالم الكتب، الطبعة الرابعة، ١٩٧٧م.

٣٠ - حلمى أحمد الوكيل: تطوير المناهج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، ١٩٩١م.

٣١ - ديكارت : مبادىء الفلسفة، ترجمه وقدم له وعلق عليه: عثمان أمين. القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٩م.

٣٢ - ديو بولدب فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل نوفل، سليمان الخضرى الشيخ، طلعت منصور غبزيال، مراجعة: سيد أحمد عثمان. القاهرة : الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م.

٣٣ - رجب مختار محمد عطية : "دراسة تحليلية لمقرر الفلسفة بالمرحلة الثانوية العامة بليبيا". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٧٦م.

٣٤ - رمزية الغريب : التقويم والقياس النفسى والتربوى. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠م.

٣٥ - زكريا إبراهيم : مشكلة الفلسفة. القاهرة : مكتبة مصر، الطبعة الثالثة، ١٩٦٧م.

٣٦ - زكى نجيب محمود : أفكار ومواقف. القاهرة : دار الشروق، الطبعة الثالثة، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٧م.

٣٧ - ــــــــــــــ : رأى فى الإبداع وضرورة تنميته فى عملية التربية والتعليم، فى الإبداع والتعليم العام. القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، الطبعة الأولى، ١٩٩١م.

٣٨ - ــــــــــــــ : عن الحرية أتحدث. القاهرة : دار الشروق، الطبعة الثالثة، يناير ١٩٨٩.

٣٩ - ــــــــــــــ وآخرون : فلسفة القيم للصف الثالث أدبى " المستوى الخاص". القاهرة: الجهاز المركزى للكتب والوسائل التعليمية، ١٩٧٦/١٩٧٧م.

٤٠ - ــــــــــــــ : قصة عقل. القاهرة : دار الشروق، الطبعة الثانية، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

٤١ - ــــــــــــــ : قيم من التراث. القاهرة : دار الشروق، الطبعة الأولى، ١٤٠٤هـ -١٩٨٤م.

٤٢ - ــــــــــــــ: للعصر الواحد . . صوت واحد، جريدة الأهرام. العدد ٣٦١٩٦، فى ١٤ يناير ١٩٨٦م.

٤٣ - ــــــــــــــ وآخرون : مسائل فلسفية للصف الثالث الثانوى الأدبى. القاهرة : الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، ١٩٨٤م.

٤٤ - ــــــــــــــ : نافذة على فلسفة العصر. الكويت : مطبعة حكومة الكويت، الكتاب السابع والعشرون - كتاب العربى - فى ١٥ أبريل ١٩٩٠م.

٤٥ - زيد بن عبد المحسن الحسين (محرر) : الحوار، فى الفيصل "مجلة ثقافية شهرية". العدد "١٨٨" - صفر ١٤١٣هـ ـ أغسطس ١٩٩٢م.

٤٦ - سامح كريم : الخوف يقتل قدرات التفكير فى امتحان الثانوية العامة، جريدة الأهرام. العدد ٣٨١٨٨ فى ٢٨/٦/١٩٩١م.

٤٧ - ــــــــــــــ : الفلسفة فى حياة رجل الشارع، جريدة الأهرام. العدد ٣٧٨٨٠ فى ٢٤/٨/ ١٩٩٠م.

٤٨ - سامى خشبة (محرر) : مصطلحات فكرية : "فلسفة". جريدة الأهرام. العدد ٣٨١٣٢ فى ٣/٥/١٩٩١م.

٤٩ - سعاد محمد فتحى محمود: "برنامج لتنظيم موقف تعلم الفلسفة لزيادة فاعلية تدريسها فى المرحلة الثانوية". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات - جامعة عين شمس، ١٩٨٦م.

٥٠ - ــــــــــــــ : "تدريس الفلسفة للأطفال فى المدرسة الأمريكية". فى دراسات تربوية. القاهرة : عالم الكتب، المجلد الخامس، الجزء (٢٤) ١٩٩٠م.

٥١ - ــــــــــــــ : "مقرر مقترح فى الفلسفة للقسم الأدبى من المرحلة الثانوية". رسالة ماجستير غيرمنشورة، كلية البنات - جامعة عين شمس، ١٩٧٩م.

٥٢ - سعيد إسماعيل على : الفلسفة للصف الثالث الثانوى القسم الأدبى. القاهرة : وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٣م.

٥٣ - ــــــــــــــ : إنهم يخربون التعليم. القاهرة : كتاب الأهالى، العدد التاسع، يناير ١٩٨٦م.

٥٤ - ــــــــــــــ: تدريس المواد الفلسفية. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٢م.

٥٥ - ــــــــــــــ، محمد نبيل نوفل، حسان محمد حسان : دراسات فى فلسفة التربية. القاهرة : عالم الكتب، ١٩٨١م.

٥٦ - ———————— : لماذا لا يتعلم أطفالنا الفلسفة؟ جريدة الأهرام. العدد ٣٧٥٢٢ فى ١/٩/١٩٨٩م.

٥٧ - ———————— : محنة التعليم فى مصر. القاهرة : كتاب الأهالى، العدد الرابع، نوفمبر، ١٩٨٤م.

٥٨ - ———————— : "مفيش فائدة" !! جريدة الأهرام. العدد ٣٨٣٦٣ فى ٢٠/١٢/١٩٩١م.

٥٩ - ———————— : مناظرة . . أم منافرة؟! جريدة الأهرام. العدد ٣٨٥٤٥ فى ١٩/٦/١٩٩٢م.

٦٠ - ———————— : هموم التعليم المصرى. القاهرة: الطبعة الأولى، ١٩٨٩.

٦١ - سعيد السيد محمد حمزة : "برنامج مقترح فى مادة الأسلوب العلمى بالتعليم الصناعى لتنمية التفكير العلمى والميل المهنى". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة الزقازيق، ١٩٩١م.

٦٢ - سعيد مراد : العقل الفلسفى فى الإسلام. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٢م.

٦٣ - سماح رافع محمد، محمد مصطفى البسيونى: الفلسفة ومشكلات الإنسان للصف الثالث الثانوى أدبى . . مراجعة: محمد أبو الوفا التفتازانى. القاهرة: وزارة التربية والتعليم، طبعة ١٩٩٢/١٩٩٣.

٦٤ - شبل بدران: صناعة العقل، تقديم: حامد عمار. القاهرة : كتاب الأهالى رقم ٤٤، ١٩٩٣م.

٦٥ - صافيناز أحمد عفيفى : "تقويم طرق تدريس الفلسفة فى المرحلة الثانوية". رسالة ماجستير غيرمنشورة، كلية البنات - جامعة عين شمس، ١٩٨٢م.

٦٦ - صلاح قنصوه: فلسفة العلم. القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٨٥م.

٦٧ - عاصم السيد محمد إسماعيل: "دراسة تقويمية لبعض أشكال أداء معلم الفلسفة بالمرحلة الثانوية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة المنصورة، ١٩٨٢م.

٦٨ - عاطف محمد أحمد مصطفى: "فاعلية أسلوبى التدريس المباشر وغير المباشر فى تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى واتجاهاتهم نحو مادة التاريخ". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة طنطا، ١٩٨٨م.

٦٩ - عباس محمود العقاد: التفكير فريضة إسلامية. القاهرة : دار الهلال، ١٩٨٨م.

٧٠ - عبد الحليم محمود : التفكير الفلسفى فى الإسلام. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤م.

٧١ - عبد السميع سيد أحمد: أزمة الهوية فى الفكر التربوى فى مصر، فى دراسات تربوية. القاهرة : عالم الكتب، الجزء الأول، نوفمبر ١٩٨٥م.

٧٢ - عبد العال سالم مكرم: الفكر الإسلامى بين العقل والوحى. القاهرة: دار الشروق، الطبعة الأولى، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.

٧٣ - عبد العزيز سيف النصر، أحمد أحمد شبل: فى العقيدة الإسلامية. الجزء الأول. القاهرة: دار الطباعة المحمدية، الطبعة الأولى، ١٩٨٦م.

٧٤ - عبد الغفار مكاوى: مدرسة الحكمة. القاهرة: دار الكاتب العربى للطباعة والنشر، ١٩٦٧م.

٧٥ - عبد الله محمد إبراهيم أحمد: "دراسة تحليلية لامتحانات الثانوية العامة للمواد الفلسفية فى ضوء المستويات المعرفية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الإسكندرية، ١٩٨١م.

٧٦ - عبد المتعال محمد الجبرى: المرأة فى التصور الإسلامى. القاهرة: مكتبة وهبة، الطبعة التاسعة، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.

٧٧ - عبد المجيد عبد التواب شيحة: سقراط . . مربيًا، فى دراسات تربوية. القاهرة: عالم الكتب، المجلد السادس، الجزء (٣٢) ١٩٩١م.

٧٨ - عبد المجيد عبد الرحيم: تدريس العلوم الفلسفية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، ١٩٨٤م.

٧٩ - على جريشة: أدب الحوار والمناظرة. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.

٨٠ - ــــــــ: منهج التفكير الإسلامى. القاهرة : مكتبة وهبة، الطبعة الأولى، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

٨١ - على سامى النشار: نشأة الفكر الفلسفى فى الإسلام. الجزء الأول. القاهرة: دار المعارف، الطبعة الثامنة، ١٩٨١م.

٨٢ - عماد الدين خليل: حول إعادة تشكيل العقل المسلم. قطر: مطابع الدوحة الحديثة "سلسلة كتاب الأمة"، الطبعة الأولى، رمضان ١٤٠٣هـ.

٨٣ - غازى جمال توفيق خليفة: "تطوير مناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالأردن لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٩٠م.

٨٤ - فاطمة محمد طلبة: "تطوير منهج المواد الفلسفية فى المرحلة الثانوية فى ضوء الاتجاه التكاملى". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٨٧م.

٨٥ - ــــــــ: "تقويم كتاب الفلسفة المقرر على طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوى أدبى" فى دراسات فى المناهج وطرق التدريس، عدد ١٩، ١٩٩٣م.

٨٦ - فتحى التريكى : الفلسفة الشريدة. لبنان : رأس بيروت، مركز الإنماء القومى، بدون تاريخ.

٨٧ - فتحية حسنى محمد : "تطوير منهج الفلسفة للصف الثالث الثانوى "أدبى" دراسة تقويمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة الإسكندرية، ١٩٨٣م.

٨٨ - فؤاد أبو حطب، سيد أحمد عثمان: التقويم النفسى. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثالثة، ١٩٧٩م.

٨٩ - ــــــــ: دليل المعلم فى تقويم الطالب. القاهرة: وزارة التربية والتعليم، طبعة ١٩٩١ - ١٩٩٢م.

٩٠ - فؤاد البهى السيد : الجداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية الأخرى. القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٨١م.

٩١ - ــــــــ : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى. القاهرة :دار الفكر العربى، الطبعة الثالثة، ١٩٧٩م.

٩٢ - فؤاد زكريا: التفكير العلمى. الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب "سلسلة عالم المعرفة"، الطبعة الثالثة، ١٩٨٨م.

٩٣ - ــــــــ: الصحوة الإسلامية فى ميزان العقل. القاهرة: دار الفكر المعاصر للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، ١٩٨٧م.

٩٤ - كامل محمد عبد السميع: تأصيل طرق تدريس المواد الإنسانية ومناهجها. محاضرات جامعية - الجزء الأول، الطبعة الثانية، ١٩٨٢م.

٩٥ - كامل محمد عطية: التطوير العلمى وضرورة الفلسفة، جريدة الأهرام. العدد ٣٧١٤٤، فى ١٩/٨/١٩٨٨م.

٩٦ - كمال دسوقى: علم النفس ودراسة التوافق. بيروت : النهضة العربية، الطبعة الثانية، ١٩٧٦م.

٩٧ - كمال نجيب: إدراك معلمى الفلسفة وطلابها لمدى فاعلية تدريس الفلسفة بالمدرسة الثانوية العامة. (دراسة غير منشورة).

٩٨ - ———: تدريس الفلسفة للأطفال: دراسة تقويمية. مجلة كلية التربية - جامعة الإسكندرية، العدد الأول، أكتوبر ١٩٨٨م.

٩٩ - مارجريت دونالدسون: عقول الأطفال. ترجمة وتقديم: عادل عبد الكريم ياسين. الكويت: مطبوعات جامعة الكويت، ١٩٨٩م.

١٠٠ - محمد الأباصيرى (محرر): الوعى الإسلامى. الكويت: السنة الثامنة عشرة، العدد ٢١٥، ذو القعدة ١٤٠٢هـ - سبتمبر ١٩٨٢م.

١٠١ - محمد الغزالـى: جَدِّد حياتك. القاهرة: دار الريان للتراث، الطبعة الرابعة، ١٤٠٧هـ.

١٠٢ - ———: هموم داعية. القاهرة: دار البشير للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، ١٤٠٥هـ.

١٠٣ - محمد الغنوشى والحبيب كتيتة: منهجية المقال الفلسفى فى الباكالوريا. سوسة/تونس: دار المعارف للطباعة والنشر، ١٩٨٧م.

١٠٤ - محمد أمين المفتى: تنمية التفكير الاستدلالى دراسة مقارنة بين الرياضيات الحديثة والرياضيات التقليدية للصف الأول من المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٧٤م.

١٠٥ - محمد أمين عطوة محمد: "أثر مدخل التعلم بالاكتشاف الموجه على نمو المفاهيم والاتجاهات نحو مادة الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية". رسالة دكتوراه غيرمنشورة، كلية التربية - جامعة طنطا، ١٩٨٦م.

١٠٦ - محمد بيصار : الفلسفة اليونانية، مقدمات ومذاهب. بيروت: دار الكتاب اللبنانى، ١٩٧٣م.

١٠٧ - محمد خليفة بركات: الاختبارات والمقاييس العقلية. القاهرة: مكتبة مصر، بدون تاريخ.

١٠٨ - محمد سعيد أحمد أحمد زيدان: "أثر الطريقة السقراطية على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى فى الفلسفة". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة طنطا، ١٩٨٨م.

١٠٩ - ———: الكتاب المدرسى "الفلسفة ومشكلات الإنسان للصف الثالث الثانوى أدبى". . دراسة تقويمية. تقرير مقدم فى مسابقة الوزارة حول تطوير التعليم، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م.

١١٠ - محمد سيد أحمد المسير: "المجتمع المثالى فى الفكر الفلسفى وموقف الإسلام منه". رسالة دكتوراه، كلية أصول الدين - جامعة الأزهر، (منشورة). دمشق، بيروت: مؤسسة علوم القرآن. المدنية المنورة: مكتبة دار التراث، الطبعة الثانية، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م.

١١١ - محمد عادل أحمد محمد عفيفى: "دراسة تحليلة لمقرر المنطق ودوره فى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة شعبة الآداب". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الزقازيق، ١٩٨٠م.

١١٢ - محمد عاطف العراقى: تجديد فى المذاهب الفلسفية والكلامية. القاهرة: دار المعارف، الطبعة الثانية، ١٩٧٤م.

١١٣ - ——————: ثورة العقل فى الفلسفة العربية. القاهرة: دار المعارف، الطبعة الثانية، ١٩٧٥م.

١١٤ - محمد عثمان نجاتى: القرآن وعلم النفس. القاهرة: دار الشروق، الطبعة الثانية، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.

١١٥ - محمد على أبو ريان: الفلسفة ومباحثها مع ترجمة كتاب المدخل إلى الميتافيزيقا لبرجسون. القاهرة: دار المعارف، الطبعة الرابعة، بدون تاريخ.

١١٦ - ——————: تاريخ الفكر الفلسفى. الفلسفة اليونانية، الجزء الأول. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، الطبعة الخامسة، ١٩٨٣م.

١١٧ - محمد كامل عبد الصمد: أمثال شعبية فى قفص الاتهام. القاهرة: دار الاعتصام، ١٩٩١م.

١١٨ - محمد ماهر محمود عمر: دور الإسلام فى تنمية طرق التفكير، فى النفس المطمئنة، "مجلة الطب النفسى الإسلامى". القاهرة: مطابع الأخبار، السنة السادسة، العدد ٢٢ - أبريل ١٩٩٠م.

١١٩ - محمد متولى الشعراوى: أحاديث إلى الشباب. الرياض: دار المريخ للنشر، بدون تاريخ.

١٢٠ - ——————: المرأة فى القرآن الكريم. القاهرة: مؤسسة أخبار اليوم، ١٩٩٠م.

١٢١ - محمد مجدى الجزيرى: الفلسفة بين الأسطورة والتكنولوچيا. القاهرة: مطبعة العاصمة، ١٩٨٥م.

١٢٢ - محمد يوسف موسى: القرآن والفلسفة. دار المعارف بمصر، ١٩٥٨م.

١٢٣ - —————— : بين الدين والفلسفة فى رأى ابن رشد وفلاسفة العصر الوسيط. القاهرة: دار المعارف، بدون تاريخ.

١٢٤ - محمود أبو زيد إبراهيم: المنهج الدراسى بين التبعية والتطور. القاهرة: مركز الكتاب للنشر، الطبعة الأولى، ١٤١١هـ - ١٩٩١م.

١٢٥ - ——————: "تأثير المنطق الرياضى على تنمية التفكير الناقد فى المرحلة الثانوية". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة الإسكندرية، ١٩٨١م.

١٢٦ - ——————: "تصور مقترح لتعليم القيم من خلال تدريس الفلسفة" فى دراسات وبحوث، جامعة حلوان، العدد ١٦، ١٩٨٦م.

١٢٧ - ——————: "تطوير الأنماط التنظيمية الشائعة فى كتب الفلسفة بالمدرسة الثانوية فى مصر واليمن والجزائر"، فى مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس. القاهرة: العدد الرابع عشر، ١٩٩٠م.

١٢٨ - ——————:تطوير التدريس فى الفلسفة والدراسات الاجتماعية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر، الطبعة الأولى، ١٤١١هـ - ١٩٩١م.

١٢٩ - ——————، فاطمة محمد طلبة: تقرير عن فحص كتاب " الفلسفة ومشكلات الإنسان" المقرر على الصف الثالث الثانوى أدبى . . تقرير قسم المناهج بكلية التربية - جامعة عين شمس، مقدم إلى وزارة التعليم، ١٩٩١م.

١٣٠ - ——————: "جدوى الفلسفة - كمادة دراسية - فى تحقيق وظيفة المدرسة الثانوية العامة". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٧٨.

١٣١ - محمود أمين العالم: "ثلاثة نصوص وثلاثة مواقف فى منهج تدريس الفلسفة للثانوية العامة فى مصر"، فى دراسات تربوية "كتاب غير دورى للدراسات والأبحاث التربوية والنفسية جـ١. القاهرة: عالم الكتب، نوفمبر ١٩٨٥م.

١٣٢ - محمود عبد الوهاب فايد: التربية فى كتاب الله. القاهرة: مطبعة الاعتصام، بدون تاريخ.

١٣٣ - محمود محمود محمود الزناتى: "فعالية الطريقة الاستقصائية فى تدريس المنطق على نمو التفكير الناقد والتحصيل لطلاب المرحلة الثانوية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة طنطا، ١٩٩١م.

١٣٤ - مراد وهبة (محرر): الإبداع والتعليم العام. القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩١م.

١٣٥ - مراد وهبة وآخرون: المعجم الفلسفى. القاهرة: دار الثقافة الجديدة، ١٩٧٧م.

١٣٦ - مصطفى حلمى: الإسلام والمذاهب الفلسفية المعاصرة. الإسكندرية: دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

١٣٧ - نجيب إسكندر إبراهيم، رشدى فام منصور: التفكير الخرافى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٢م.

١٣٨ - نوال الصراف الصايغ: المرجع فى الفكر الفلسفى. القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٨٣م.

١٣٩ - هالة المصرى: روحوا القلوب، فى النفس المطمئنة "مجلة الطب النفسى الإسلامى". القاهرة: مطابع الأخبار، السنة السادسة، العدد ٢٢ - أبريل ١٩٩٠م.

١٤٠ - هبة أحمد النيال: "تطوير منهج الاجتماع بالصف الثانى أدبى بالمرحلة الثانوية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٨٤م.

١٤١ - هنترميد: الفلسفة أنواعها ومشكلاتها، ترجمة: فؤاد زكريا. القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، الطبعة الثانية، ١٩٧٥م.

١٤٢ - هنرى توماس: أعلام الفلاسفة كيف نفهمهم، ترجمة: مترى أمين. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٤م.

١٤٣ - وزارة التربية والتعليم: توجيهات فى المواد الفلسفية والتربية الوطنية. القاهرة: مكتب مستشار الفلسفة والتربية، ١٩٩٠م.

١٤٤ - ————————: مبارك والتعليم .. نظرة إلى المستقبل. القاهرة: مطابع روز اليوسف الجديدة، ١٩٩٢م.

١٤٥ - ————————: مناهج المرحلة الثانوية (التعليم العام). القاهرة: مطابع روز اليوسف الجديدة، ١٩٩٢/١٩٩٣م.

١٤٦ - وزارة التربية والتعليم (الجمهورية العربية اليمنية) : موجز تاريخ الفلسفة للصف الثالث الثانوى - القسم الأدبى، طبعة ١٤١١هـ - ١٩٩١م.



ثانياً ـ المراجع باللغة الإنجليزية :

(1) Banks, Jouce Collean Ragland, "A study of the effects of the critical thinking skills program, philosophy for children, on a standardized achieviment test. **Dissertation Abstracts International,** Vol. 48 No. 10 April 1988.

(2) Brumbough, Robert & Soderlind Karer, "Plato's 'Meno" as form and as Content of Secondary School Courses in Philosophy, An Occasional paper and Plato's "Republic", A study Guide. Massachusetts Univ., Amherst. Center for High School philosophy. **Journal Announcement,** Rieaug 1978.

(3) Canada, Alberta Depart. of Education, "Curriculum Guide for philosophy : Social Sciences 10-20-30". Canada, Alberta : **Journal Announcement**; Practitioners, 1976.

(4) Collins, Allan, "Processes in Acquiring Knowledge" in **Schooling and the Acquisition of Knowledge.** (ed.) Richard C. Anderson, Rand J. spiro and William E. Montague (New York : John Wiley & Sons press, 1977.

(5) Corbett, J.P., "Teaching Philosophy Now". in **Philosophical analysis and Education.** Edited and with an Introduction by Reginald D. Archambault. London : Routledge & Kegan Paul, First published in 1965.

(6) Dora, Mohamed Kamal M., "Wittgenstein's Conception of Philosophy and its implications for the Teaching of Philosophy in Secondary Schools". Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, 1984.

(7) El-Guendy, Kamal N., "The Relationship Between the Political Beliefs of Teachers of Philosophy and Their perceptions of the Ideological Implications of Philosophy and the Teaching of Philosophy". Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, 1982.

(8) Emmet, E.R., **Learning To Philosophize.** (New York) Penguin Books, 1984.

(9) G., Anthony & Rub, Jr., **Critical Thinking and Pre-College Philosophy**. Papar Presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, 67th, San Francisco, CA, April 16-20, 1983.

(10) Goldman, Louis: "Warning : The Socratic Method Can Be Dangerous". **Educational Leadership**, V. 42, Sept., 1984.

(11) Johnson, Tony W.: **Philosophy for Children : An Approach to Critical Thinking.** Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, Ind. 1984.

(12) Lee, Youngmum, "Socratic elenchus and Curriculum development". **Dissertation Abstracts International,** Vol. 52, No. 11 May 1992.

(13) Link, Michael A., Should Philosophy Be Tought To high School Students ? **Journal Announcement,** CIJE 1977.

(14) Maritain, Jaques, **on the use of philosophy**. New York : Princeton University Press, 2 nd Printing, 1962.

(15) Oastler, John & Czopek, Michael J.: An Empirical Study Toward ?A More Meaningful Philosophy curriculum. Journal Announcement, RIENOV 1979.

(16) Paul, Richard W.: "The Socratic Spirit : An Answer to Louis Goldman". Educational Leadership, V. 42, Sept., 1984.

(17) Sprague, Elmer, **What is Philosophy**. New York: Oxford University Press, 7th printing, 1976.

(18) Teagle, Thomas Edwin, "The Socratic Method Teaching: its Effect on the Development of Critical Thinking Skills of upper Grade Elementary School students". **Dissertation Abstracts International**, Vol. 47, No. 6, December 1986.

(19) UNESCO, **The Teaching of Philosophy**, International inquiry. Paris Impremeric, Berger-Levrault, 1953.

(20) Williams, James M., "Comparison Study of the effects of inquiry and Traditional Teaching Procedure on Students Attitude, Achievement, and critical thinking Ability in Eleventh Grade united State History". **Dissertation Abstracts International,** Vol. 42, No. 4, 1981.



الطبعة الأولى

١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م

الناشر

سفير للإعلام والنشر

٥ ش جزيرة العرب ـــ المهندسين

ت: ٣٣٥٣٧١١/ ٣٣٧٩٧٥٢٠

رقـم الإيــداع: ٩٩٧٤/ ٩٩

الترقيم الدولى I. S. B. N

977-261-696-3

هذا الكتاب

• دراسة تربوية، استهدفت بيان أثر تطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية فى تنمية بعض مهارات التفكير الفلسفى، والوعى ببعض مشكلات الإنسان الواردة فيه، واتجاهات الطلاب نحو المادة.

وكان مبعث الإهتمام بهذا الموضوع، حالة التردى التى وصل إليها منهج الفلسفة - كتابة وتدريسًا - حيث عجز عن أن يتحول إلى طاقة تحريك لفكر الطالب وسلوكه. هذا فضلاً عن اتجاه بعض الطلاب السالب نحو مادة الفلسفة.

وتخلص النتائج إلى أن تربية الطلاب على منهج التفكير الفلسفى، قد يكون مفتاحًا لتلك العملية التى يحقق بها الإنسان إنتقاله من المملكة الحيوانية إلى المملكة الإنسانية.

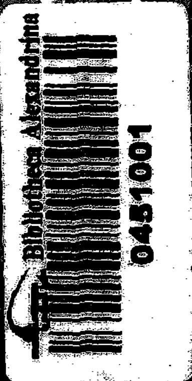
• يثير مشكلات وقضايا، تربط الطالب بمضمون الحياة الحقيقية، وتتصل بشئون حياته إتصالاً وثيقاً.

• يتضمن مواقف تعليمية متنوعة، من شأنها إستثارة وتنمية التفكير الفلسفى لدى الطلاب.

• عوة صريحة بضرورة تمصير منهج ـة بالمرحلة الثانوية -وتمصير الفكر ـسفى لا يعنى الإنغلاق- حتى نستطيع فى نهاية أن نربى طالباً لديه القدرة على أن يقول رأياً يتصف بالإتزان؛ حيث يمتلك سلاح الفكر.

• دعوة صريحة ومعلنة بضرورة تنمية مهارات التفكير الفلسفى لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ ذلك أن أهمية التفكير تعدل أهمية الإنسان وحضارته.

المؤلف..



تصميم الغلاف
د. يوسف غراب

رقم الإيداع ٩٩٧٤ / ٩٩
الترقيم الدولى I.S.B.N.
977-261-696-3